جامعة المنصورة

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس مادة علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية.

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص مناهج وطرق تدريس علم النفس)

إعداد

ريحاب السيد تركى الوزيرى

إشراف

الأستاذ الدكتور

إبراهيم محمد شعير

أستاذ المناهج وطرق التدريس

العلوم

كلية التربية – جامعة المنصورة

الدكتور

عاصم السيد إسماعيل

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس

المواد الفلسفية والدراسات الاجتماعية

كلية التربية – جامعة المنصورة

١٤٣٧ هـ –٢٠١٦ م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ إِنَّا فَتَحۡنَا لَكَ فَتۡحٗا مُّبِينٗا ١ لِّيَغۡفِرَ لَكَ
ٱللَّهُ مَا تَقَدَّمَ مِن ذَنۢبِكَ وَمَا تَأَخَّرَ وَيُتِمَّ
نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكَ وَيَهۡدِيَكَ صِرَٰطٗا مُّسۡتَقِيمٗا
٢ وَيَنصُرَكَ ٱللَّهُ نَصۡرًا عَزِيزًا ٣ ﴾

الفتح: ١ - ٣

نموذج رقم (١)

صفحة المشرفين ومساعديهم

عنوان الرسالة :

" فاعلية استراتيجية بناء المعنى فى تدريس مادة علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الدراسى لدى الطلاب المعاقين بصريا فى المرحلة الثانوية "

اسم الباحـــثه : ريحاب السيد تركى الوزيرى

لجنة الإشراف :

م	الاسم	الوظيفة	التوقيع
١	أ.د / ابراهيم محمد محمد ابراهيم شعير (مشرف رئيسى)	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بالكلية .	
٢	د / عاصم السيد محمد اسماعيل	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس المتفرغ بالكلية.	

رئيس القسم

(أ.د / زبيده محمد قرنى محمد)

وكيل الكلية

للدراسات العليا والبحوث

(أ.د / محمد حسنين عبده العجمى)

عميـدة الكليـة

(أ.د / أسماء عبد المنعم مصطفى)

جامعة المنصورة - كلية التربية

نموذج رقم (٢)

صفحة السادة أعضاء لجنة المناقشة والحكم

عنوان الرسالة :

" فاعلية استراتيجية بناء المعنى فى تدريس مادة علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الدراسى لدى الطلاب المعاقين بصريا فى المرحلة الثانوية "

اسم الباحـــثه : ريحاب السيد تركى الوزيرى

لجنة الإشـراف :

م	الاسم	الوظيفة	التوقيع
١	أ.د / ابراهيم محمد محمد ابراهيم شعير (مشرف رئيسى)	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بالكلية .	
٢	د / عاصم السيد محمد اسماعيل	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس المتفرغ بالكلية.	

لجنـة المناقشة والحكم :

م	الاسم	الوظيفة	التوقيع
١	أ.د/ حمدى أبو الفتوح عبد العزيز عطيفة	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بالكلية .	
٢	أ.د/ ابراهيم محمد محمد ابراهيم شعير	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بالكلية .	
٣	د / عاصم السيد محمد اسماعيل	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس المتفرغ بالكلية.	
٤	د / سعيد السيد محمد حمزه	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق .	

رئيس القسم	وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث	عميدة الكلية
(أ.د / زبيده محمد قرنى محمد)	(أ.د / محمد حسنين عبده العجمى)	(أ.د / أسماء عبد المنعم مصطفى)

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبي الهدى, من بعثه الله رحمة للعالمين, وعلى من دعا بدعوته واهتدى بهديه إلى يوم الدين وبعد.

فأحمد الله عز وجل وأشكره على توفيقه بإتمام هذا العمل ، وأسأله – سبحانه – أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم ، وأن يعفو عما به من قصور وزلات .

فقد وجب على بعد أن انتهيت من هذا البحث أن أرد الفضل لأهله، والجميل لأصحابه.

لذا أتقدم بخالص شكري وامتناني وعرفاني بالجميل إلى أستاذي الفاضل والعالم الجليل **أ.د/ إبراهيم محمد شعير** أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة المنصورة ، على ما بذله من وقت غال ، وتوجيه سديد ، ونصح صادق ، وحرص دائم على الارتقاء بمستوى هذا البحث لإخراجه في أفضل صورة ممكنه ، فله منى الدعاء بموفور الصحة والعافية، والعطاء المستمر، وجعله دوما رمزاً للعلم النافع وجزاه الله عنى خير الجزاء.

كما يسرني أن أتقدم بعظيم التقدير والوفاء وخالص الشكر والثناء لأستاذي الفاضل والعالم الجليل **أ.م.د/ عاصم السيد إسماعيل** أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية والمواد الفلسفية بكلية التربية جامعة المنصورة. الذي كان القدوة والمثل الأعلى لي ، وسيظل ما قدمه لي من توجيهات ورعاية وجهد ومعلومات جميلاً محفوراً في قلبي وعقلي ، فقد كان نعم الأستاذ وقد بث في الباحثة روح العمل والمثابرة ولم يبخل بعلمه ووقته ، وستظل الباحثة تفتخر بشرف التلمذه على يده ، فله منى خالص الشكر والتقدير ، فله منى الدعاء بموفور الصحة والعافية ، والعطاء المستمر ، وجعله دوما رمزاً للعلم النافع ، والعمل الصالح والقدوة الحسنة وجزاه الله عنى خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير والاحترام إلى الأساتذة الفضلاء الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة **أ.د/ حمدي أبو الفتوح عطيفة** أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة المنصورة على تقبله مناقشة هذه الرسالة وتحمل عبء قراءتها لننهل من فيض علمه , وتوجيهاته البناءة, فلسيادته منى كل تقدير واحترام .

كما أتقدم بموفور الشكر خالص الثناء والتقدير إلى **أ.م.د/سعيد السيد حمزة** أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة الزقازيق الذى تحمل صعاب السفر ليشرفني ويسعدني

بمناقشة هذه الرسالة ولا شك أن رسالتي هذه ستزداد قيمة بعد الإفادة من ملاحظاته القيمة , وعلمه النافع , فجزاه الله عنى خير الجزاء.

كما تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لكل السادة المحكمين على أدوات البحث لما قدموه لها من توجيهات وآراء ومشورة غاية في الأهمية ساعدتها ووجهتها في تعديل أدوات البحث .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلي **د/ إيمان جاد** مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة المنصورة على أرائها السديدة التي استفدت منها أثناء إتمام مراحل هذا البحث وتشجيعها المستمر لي على التقدم والنجاح والتفوق ، فلها منى عظيم الشكر والامتنان.

كما يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأخت العزيزة **أ/ أماني كمال عثمان** المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق تدريس علم النفس والاجتماع بكلية التربية جامعة المنصورة على ما قدمته لي من معاونة صادقة ولم تبخل على بجهدها أو بنصائحها الغالية ، وكانت حسن معاملتها وتواضعها عونا لي فجزاها الله عنى خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير للمعلمة الفاضلة **أ/ هيام أحمد جبر** على ما قدمته لي من معاونة صادقة ولم تبخل على بجهدها أو بنصائحها الغالية فجزاها الله عنى خير الجزاء.

كما أتوجه بأسمى آيات الحب والامتنان والعرفان بالجميل إلى من علمني طاعة الله وحب الناس، إلى من غرس بداخلي الصبر والمثابرة ، إلى من أحمل اسمه بكل فخر إلى والدي الحبيب الغالي رحمة الله عليه، وإلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحب والحنان، إلى من كان دعاؤها سر نجاحي، إلى من وضع الله الجنة تحت إقدامها ، إلى أمي الحبيبة الغالية أطال الله في عمرها .

وختاماً أحمد الله الذي أعانني على إتمام هذا البحث وإخراجه بهذه الصورة , فإن وفقت فذلك فضل الله يعطيه لمن يشاء من عباده , والله ذو الفضل العظيم , وإن أكن قد قصرت فيما بذلت من جهد فهو جهد بشري والكمال لله وحده , وعلى الله قصد السبيل .

وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

والله ولى التوفيق

الباحثة ،،

المستخلص

اسم الباحثة : ريحاب السيد تركى الوزيرى

عنوان البحث: فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس مادة علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية.

هدف البحث: تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا وذلك من خلال الاعتماد علي استراتيجية بناء المعني.

واستلزم ذلك دراسة نظرية للبحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وذلك بهدف الوصول إلي الأسس الفلسفية التي يقوم عليها البحث ،وكذلك بهدف الوصول إلي مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا، ومحتوي مقرر علم النفس والاجتماع .

إجراءات الدراسة: لقد تم عرض أدوات ومواد البحث وإجراءاته كما يلي:

- ❖ إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي اللازم تنميتها للطلاب المعاقين بصريا في الصف الثاني الثانوي .
- ❖ إعداد دليل المعلم لوحدتي" العمليات المعرفية " من مقرر علم النفس ووحدة "نماذج من العمليات الاجتماعية" من مقرر علم الاجتماع للصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا باستخدام استراتيجية بناء المعنى.
- ❖ إعداد كراسة نشاط الطالب و احتواءها على مجموعة من الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي.
- ❖ تحديد عينة الدراسة الأساسية وتقسيمها إلي مجموعتين (تجريبية وضابطة) من مدارس النور للمكفوفين.
- ❖ بناء أدوات الدراسة والتي تتكون من اختباري مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدراسي
- ❖ تطبيق أدوات الدراسة قبليا على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة).
- ❖ تدريس وحدتي (العمليات المعرفية و نماذج من العمليات الاجتماعية) وفق استراتيجية بناء المعنى للمجموعة التجريبية وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- ❖ تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) .
- ❖ لحساب فاعلية استراتيجية بناء المعنى سيتم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفق لحجم عينه البحث وطبيعة المتغيرات.
- ❖ مناقشة النتائج وتفسيرها.
- ❖ تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

محتويات التقرير

أولا : الموضوعات

ثانيا: الجداول

ثالثا: الأشكال

رابعا: الملاحق

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- المقدمة والإحساس بالمشكلة
- تحديد مشكلة البحث
- منطلقات البحث
- أهمية البحث.
- حدود البحث
- متغيرات البحث
- أدوات ومواد البحث
- منهج البحث.
- فروض البحث.
- إجراءات البحث.
- مصطلحات البحث

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

إن التفكير هو أرقى سمة يتسم بها الإنسان الذى كرمه الله سبحانه و تعالى وميزه به عن سائر الكائنات الحية ولهذا نجد الإسلام اهتم اهتماماً شديداً بالعقل والتفكير وكلما بحثنا فى القرآن الكريم وجدنا أنه يحتوى على كثير من الإشارات التي تحث على التفكير وإعمال العقل مثل قول الله سبحانه وتعالى چڈ ژ ژ ڑ ڑ ک ک ک ک گ ک گ گگ گ گ گ گ گ گ چ (الحشر: ٢١)

فالتفكير هو مدخل المعرفة والمعرفة تكتشف بالتفكير، ويستحيل تحصيل المعرفة بلا تفكير فإذا أردنا أن نكون فلاسفة أو علماء فيجب أن نفكر كما فكر هؤلاء فى عملهم وهذا يعنى ان الأجيال الحالية من المتعلمين في حاجة إلى طرق جديدة فى التفكير وتحصيل المعرفة وإدراك العلاقة بين التفكير والمعرفة والتعلم . **(عبد المعطى سويد،٢٠١٠، ٢٢)**(*)

فالمتأمل للتقدم الحضاري الذى نلمسه الآن فى مختلف جوانب الحياة نجد أنه يرجع إلى نتائج تفكير أجيال متعاقبة من الجنس البشرى؛ فالإنسان يمارس تفكيره منذ وجوده على سطح الأرض بداية من التفكير بالمحاولة والخطأ وصولاً إلى التفكير العلمي.

ولذلك فإن ما حصدته البشرية من نتاج للتفكير الجيد هو ما جعل موضوع التفكير يحظى باهتمام العديد من الباحثين التربويين والمربيين، حتى بات من أكثر موضوعات علم النفس التربوي دراسة وبحثا ولقد عنيت المدارس الفكرية والتربوية والفلسفية بتنمية الفكر والتفكير، وذلك لكى يصبح الفرد اكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله، في جميع جوانب الحياة سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية .

ولقد انعكس ذلك على كثير من الإتجاهات التربوية التى تؤكد على ضرورة تعليم مهارات التفكير، حيث أشار **فتحي جروان** (٢٠٠٢، ١٦) إلى أن تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تمكين الفرد من اكتساب القدرة على التعامل بفاعلية مع أى نوع من أنواع المعرفة و المعلومات المقدمة له.

ويذكر أيضا **مجدى حبيب** (٢٠٠٣، ٢٥) في هذا الشأن أن الطلاب يصبحون أكثر دافعية وأكثر إرتباطا بالفصول التى يجدوا فيها إثارة عقلية، ويميلون إلى هؤلاء المعلمين الذين يقومون باستثارة تفكيرهم، ويفضلون الدروس التى يطلب منهم فيها أن يقدموا تفسيرا وتحليلا ومعالجة للمعلومات، وتطبيقاً للمعرفة والمهارة المكتسبة في المشكلات الغريبة والمواقف الجديدة .

(*) نظام التوثيق المتبع (الاسم, السنة, الصفحة)

وبناءً على ما سبق، نجد أن الإهتمام بتعليم مهارات التفكير أصبح ضرورة تفرضها طبيعة الحياة والواقع الذى نعيشه إذا ما أردنا أن نصنع أجيال قادرة على مواكبة التغير والتعامل السليم مع مشكلات الواقع والتنبؤ بالمستقبل.

ولقد تناول **حمدي أبو الفتوح، وعايده سرور(٢٠١١، ١٤٢)** هذا الأمر بشيء من التفصيل حيث أكدا على أن تنمية قدرات الطلاب على التفكير في المواد الدراسية المختلفة في كافة فروع المعرفة أمر لا غنى عنه لدى الطلاب ؛لأسباب منها:

١. وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الذكاء والتفكير فهناك مؤشرات قوية على أن الأكثر قدرة على التفكير يكون أكثر ذكاءً وحقيقه أن تدريب المتعلمين على التفكير يمكنهم أن يكونوا (أكثر ذكاء).
٢. توجيه الطلاب إلى رفض الإجابات المتسرعة، خصوصا عند التعامل مع مواقف ومشكلات مركبة، فعندما يكتسب الطالب القدرات العقلية المتضمنة فى التفكير المنطقى تصبح لديهم بدائل متعددة تتطلب قدرا من التأنى المدروس.
٣. زيادة قدرة الطلاب الحالية والمستقبلية على التعامل مع ما يواجههم من مشكلات فى حياتهم اليومية فالشخص المتسلح بقدرات تفكيرية جيدة يكون تعامله مع قضاياه الحياتية أفضل من الشخص ذوى القدرات العقلية المحدودة.
٤. ممارسة التفكير بأنواعه وأنماطه تقود إلى الابتكار، ومن ثم تطوير المجتمع من خلال ما يقدم من حلول مبتكرة.

وفى سياق متصل يؤكدا على أن تعليم مهارات التفكير للمتعلمين يؤدى إلى مخرجات تعليم مرغوباً بها وذات مواصفات مميزة أهمها:

- ❖ أفراد لديهم القدرة على ممارسة تفكير منظم حول مختلف القضايا .
- ❖ أفراد لديهم القدرة على تقديم نماذج عملية تبرز أن ممارسة التفكير يمكن أن تكون من خلال حل مشكلات تبدو معقدة.
- ❖ أفراد لديهم إتجاهات علمية اكتسبوها من خلال تدريبهم على ممارسة التفكير بشكل منتظم.
- ❖ مجتمع يقدر قيمة التفكير فى حياته ويقدر إمكانية توفير نفقات كثيرة إذا ما أستطاع أفراده أن يفكروا بطريقة منطقية منظمة.

ويستطردا قائلين أن المخرجات قد أنجزت فى حالة ما:

- ❖ توقف الطلاب عن إعطاء إجابات متسرعة للأسئلة المطروحة.
- ❖ زيادة قدرة الطلاب على التعامل مع الأسئلة والمشكلات والقضايا المركبة.

❖ زيادة قدرة الطلاب على إعطاء أكثر من حل وبديل محتمل عند التعامل مع المشكلة.
❖ زيادة وعى الطلاب بأهمية الاتجاهات العلمية المصاحبة لممارسة التفكير. **(حمدي أبو الفتوح، وعايدة السرور ،٢٠١١، ١٣٢).**

وفى ضوء ما سبق تبلور لدى الباحثة فكرة هذا البحث والتى تستهدف تنمية مهارات التفكير التاملى لدى الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية وذلك من خلال تفعيل تدريس منهج علم النفس والاجتماع باستخدام استراتيجيات للتعليم ترتبط بالتفكير وتشيع ثقافته بين الطلاب .

يأتي هذا في الوقت الذى يلاحظ فية المستقرئ لمقرر علم النفس والاجتماع أنه من المواد الدراسية التى تتميز بطبيعة خاصة نظرا لتنوع الموضوعات والقضايا التربوية التي يتضمنها، فهى ترتبط ارتباطا وثيقًا بأنماط التفكير المختلفة وذلك لما تعرضه من مشكلات نفسية واجتماعية تحتاج إلى تأمل وتحليل وفهم وإدراك للعلاقات واستقراء للأحداث وتتابع للنتائج وحل للمشكلات واتخاذ القرارات وهى كلها مهارات للتفكير قد تنتقل بالمتعلم من مستوى التعليم الكمي إلى مستوى التعليم النوعى.

ونظرًا لهذه الطبيعة المميزة لمقرر علم النفس والاجتماع فإننا لا نغالى عند قولنا أنه يأتى فى مقدمة المواد الدراسية أهمية بالنسبة للطلاب المعاقين بصريًا، وذلك لأن عمر الطالب فى هذه المرحلة يقابل الفترة الثانية فى مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات وما يطرأ عنها من مشكلات نفسية واجتماعية وتربوية الأمر الذى يؤثر على سوء تكيف الطلاب المعاقين بصريا .

وتأكيدًا لهذا المعنى يشير **عاصم إسماعيل(٢٠١٢، ١٥)** إلى أن الأهمية التربوية لمقرر علم النفس والاجتماع بالنسبة للطلاب في المرحلة الثانوية سواء العاديين أو المعاقين بصريا تكمن في النواحي التالية:

١. تتمثل القيمة التربوية لدارسي مقرر علم النفس والاجتماع في أن الطالب فى المرحلة الثانوية تكون حاجته لدراسة هذا المقرر أكثر إلحاحًا لأنه قد تعلم فى السنوات السابقة العديد من الحقائق عن الكيمياء والطبيعة والرياضيات والجغرافيا ولم يكن عليه غير أن يقبل هذة الحقائق كما تعلمها ولكن دراسته لمقرر علم النفس والاجتماع يحفزه على عدم الوقوف سلبا أمام ما يتلقى من معرفة، وإنما يحثه على التساؤل المستمر وفهم دوافع السلوك للوصول إلى الحقيقة وفى ذلك صحوة عقلية كبيرة تأتى بأفضل ما يتمنى المرء من نتائج.
٢. إن دراسة موضوعات علم النفس توضح للمتعلم دوافع السلوك و قواعد النمو الجسمي والعقلي حيث يتعرف الطالب على العمليات العقلية كالتفكير والإدراك والانتباه والإحساس

واستخلاص قوانينها العامة في التذكر والتأمل والذكاء الأمر الذى يمكنه من الإرتقاء بقدراته العقلية كما يفيد علم النفس فى فهم أبعاد النمو الوجدانى الذى يرتبط بالمشاعر والانفعالات بأنواعها وخصائصها وإدراك أهميتها في حياة المتعلم، وتوضيح قيمة الاتزان الوجدانى بعيدا عن التطرف.

٣. تساعد موضوعات علم الإجتماع على إعداد الطالب لمواجهة الحياة العملية فى المجتمع سريع التغير فالمشكلات والقضايا الخاصة بالمجتمع المصري وعلاقتها بمشكلات المجتمع الدولي والتي تعرفها مادة علم الإجتماع تخلق عند الطالب العقلية الراقية والمرونة فى التفكير والفطرة النقدية لشتى شئون الفكر والحياة.

ومن ثم ترى الباحثة أن مقرر علم النفس والاجتماع إذا أحسن تدريسة وتدريب الطلاب من خلاله على مهارات التفكير وإتباع الأسلوب العلمى فى حل المشكلات اليومية، فإنه سيساعد الطلاب فى المرحلة الثانوية بصفة عامة والطلاب المعاقين بصريا بصفة خاصة على إمكانية تعديل سلوكهم وأنماط تفكيرهم ودوافعهم بما يساير التطورات المستحدثة فى المجتمع وذلك بدلا من الجمود الفكرى و أنماط السلوك التقليدية التى ألفوها.

والجدير بالذكر أن تنمية التفكير بمهاراته المختلفة كان محط إهتمام الكثير من الدراسات والبحوث فى مجال تعليم وتعلم المواد الفلسفية منها دراسة (**أماني عثمان ٢٠١٥**) والتي استهدفت تنمية مهارات التفكير الإبداعى والتفكير المنطقى من خلال مقرر علم النفس والاجتماع بالاعتماد على مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية، ولقد اوصت الدراسة بتنمية أنماط مختلفة من التفكير من خلال مقرر علم النفس والاجتماع، كما أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام أساليب تدريسية حديثة داخل الصف.

كما جاءت دراسة (**رانيا سعد ٢٠١١**) والتي استهدفت تنمية التفكير الفلسفي لدى الطلاب المكفوفين في الصف الأول الثانوي من خلال برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التساؤل الذاتي والمواقف الحياتية، ولقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية أنماط مختلفة من التفكير لدى الطلاب المكفوفين من خلال المواد الفلسفية مما يساعدهم على التكيف والتسلح بالخبرات التي تمكنهم الفهم و التعايش مع واقعهم المجتمعي .

كما جاءت دراسة (**ليلى بسيونى ٢٠١١**) والتي استهدفت التعرف على فاعلية نموذج التعلم البنائى فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ولقد أكدت الدراسة أهمية هذا النموذج فى إكساب الطلاب الكثير من مهارات التفكير الناقد وأوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على

الأساليب التدريسية الحديثة التى تساعد الطلاب على ربط المعرفة المكتسبة بالواقع الذى يعيشون به.

كما إستهدفت دراسة (**محمد زيدان ٢٠١٠**) بتطوير منهج علم النفس والاجتماع فى المرحلة الثانوية من خلال إعداده على هيئة مواقف حياتية تهتم بتنمية التفكير الإبداعى كما أكدت الدراسة على أن المدخل الإبداعى هو المدخل الأكثر جدوى فى تطوير مناهج المواد الفسلفية.

كما توصلت دراسة (**تهاني السعدوني ٢٠٠٨**) إلى تنمية الوعى الإجتماعى من خلال تدريس علم الاجتماع باستخدام استراتيجيات تنمى التفكير الإبداعي مثل استراتيجية العصف الذهني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية انماط مختلفة من التفكير من خلال الاستراتيجيات التربوية الحديثة .

وفى نفس السياق أيضا تؤكد (**سهام فتحى ٢٠٠٧**) على امكانية تنمية القدرات الابداعية والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام الاكتشاف الموجه فى تدريس علم الاجتماع وأوصت الدراسة بتغيير طرق التدريس المتبعة فى تدريس مقرر علم الاجتماع حتى يسهم فى تنمية القدرات الابداعية لدى الطلاب.

ومن خلال تأمل العرض السابق للدراسات السابقة والتي اهتمت بتنمية أنماط مختلفة من التفكير من خلال المواد الفلسفية يمكننا ملاحظة الآتي :

أولا: أن هذه الدراسات أكدت على أن واقع تدريس المواد الفلسفية يعانى من أزمة حقيقية وتتجلى أبعاد هذه الأزمة فى :

كون هذا الواقع يفتقر لمعايير ثقافة الجودة، وذلك من حيث تصميم المقررات الدراسية وأسلوب عرضها بالكتب المدرسية وما يرتبط بذلك من إستراتيجيات للتدريس وأساليب للتقويم، فالمحتوى التعليمى يميل إلى السرد الكامل للمعلومات والقضايا المطروحة مع إغفال الثغرات المعرفية وكذلك الأنشطة التى تحث الطلاب على التأمل فى المشكلات والتساؤلات المثيرة للتفكير الأمر الذى يترتب عليه جعل المتعلم يميل إلى إتباع أساليب التدريس العادية التى تعتمد فى مجملها على التعليم المباشر للمعلومات وما يرتبط بذلك من تنمية لثقافة الذاكرة لدى المتعلم أو ما يسمى المعرفة الخطية والتي فيها يقاس تحصيل المتعلم بما حفظه من معرفة نصية هى فى جوهرها تمثل المستويات الدنيا للسلوك المعرفى لدى المتعلم .

ثانيا: إن تنمية التفكير للطلاب المعاقين بصريا من خلال مادة علم النفس والاجتماع لم يخظي باهتمام كاف "ففي حدود علم الباحثة " لم تجد دراسات اهتمت بتنمية التفكير التأملي للمعاقين بصريا من خلال علم النفس والاجتماع.

ثالثا: أن التفكير التأملي لم يحظى بالإهتمام الكافى فى تدريس مقررات المواد الفلسفية بوجه عام وعلم النفس والاجتماع بوجه خاص "ففي حدود علم الباحثة" لا توجد دراسة اهتمت بتنمية مهارات التفكير التأملى من خلال مقرر علم النفس والاجتماع ،على الرغم من العلاقة الوثيقة بين مقرر علم النفس والاجتماع الذى يدرس في المرحلة الثانوية ومهارات التفكير التأملي والمتمثلة في ضرورة تأمل المشكلات النفسية والاجتماعية المحيطة بهم ومحاولة فهم وتفسير هذه المشكلات من خلال إستنتاج العوامل المؤدية لها ومحاولة اقتراح حلول لهذه المشكلات.

وفى هذا السياق يشير **كمال زيتون(٢٠٠٣،٣١١)** إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب المعاقين بصريا باعتبار أن تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات من أهداف التأهيل المعرفى للطلاب المعاقين بصريا.

كما يؤكد **سيد صبحى(٢٠٠٠،٤٥)** أنه ليس هناك ما يعيق تنمية التفكير عند المعاقين بصريا حيث إن التفكير عند المعاق بصريًا يسير جنبًا إلى جنب مع نمو اللغة فالعلاقة بين اللغة والتفكير وثيقة حيث يمكن عن طريق الوصف اللفظى الواضح أن يحتفظ المعاق بصريا بأفكاره وينظمها في جمل ذات معنى تسهم فى تطوير تفكيرة.

ويعد التفكير التأملي نوعًا مهمًا من أنواع التفكير التى أكدت البحوث والدراسات التربويةعلى أهمية تعلمه لدى الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة لأنه تفكير يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، فالمشكلة تحتاج الى استجابات معينة من أجل الوصول الى حل معين ومن هنا نجد ان التفكير التأملى هو النشاط العقلى الهادف لحل مشكلة معينة. **(عزو عفانة، وليم عبيد، ٢٠٠٢ ،٥٠)**

ويعتبر التفكير التأملى من أكثر أنماط التفكير ملاءمة للطلاب في المرحلة الثانوية ويفسر ذلك **زياد بركات(٢٠٠٥ ،٤)** نقلاً عن **(francis,ettall,1999)** بأن الطلبة فى المرحلة الثانوية يكونوا قد قطعوا طريقًا طويلًا فى تشكيل مفاهيمهم الخاصة و تحديد مواقفهم من القضايا من حولهم وأساليبهم فى حل المشكلات ومن هنا يأتى التحدى لهذه المواقف فى استخدام أنماط عقلية تعمل على استقلال العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خبرات حسية بسيطة وإنما ممارسة فكرية عميقة ومتأملة، وهذا تطبيق لمبادئ النظرية البنائية كما حددها بياجيه حيث أن الأشخاص في سن السادسة عشر يتعلمون وفق مستويات معقولة من التجريد والتصور والتشكيل قادرين على التأمل العميق في التصور الادراكي للأشياء.

كما يضيف**(Lyons (٢٠١٠ ، p 12** من مقالة جون ديوي لماذا يجب أن يكون التفكير التأملي هدفًا للتربية ؟ بأن التفكير التأملي يقلل من التسرع ويكسب الطلاب أسلوب التروي المعرفي

ويمكننا من التبصر في الأمور والعمل بطريقة مدروسة كما يؤكد أن التفكير التأملي يحول الفرد من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها.

ويشير وفي نفس السياق **Kovalik & Olsen (٢٠١٠ ,p4)** بأن الميل للتفكير التأملي عادة لا تقدر بثمن بالنسبة للعقل فهو يقلل من الإجهاد و يحسن التعلم و يعزز الأداء ويتيح للطلاب الانتقال من (ماذا في ذلك؟) إلى كيف يمكنني استخدام ذلك في الحاضر والمستقبل مما يساعد على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

ومن هنا يمكننا أن نلاحظ أن التفكير التأملي وما يتميز به من خصائص يدعم استقلالية الطلاب ويغرس الثقة في نفوسهم مما يجعلهم أقل عرضه للانسياق وراء الأخرين وأكثر قدرة على توجيه حياتهم.

ولذلك كان التفكير التأملي محط اهتمام الكثير من البحوث والدراسات التربوية مثل دراسة **(مي الشنيطى ٢٠١٤)** والتي استهدفت تنمية التفكير التأملي للطلاب في المرحلة الثانوية من خلال التعلم المنظم ذاتيا في مادة الفلسفة، ولقد أكدت على أهمية تنمية التفكير التأملي للطلاب في المرحلة الثانوية .

وفى نفس السياق أيضا أكدت دراسة **(خلف محمد ٢٠١٣)**على إمكانية تنمية مهارات التفكير التأملي والمفاهيم البلاغية باستخدام خرائط المفاهيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي باعتبارها استراتيجية بناءة في تنمية قدرات الطلاب على تأمل الأحداث وإدراك العلاقات، ولقد أوصت الدراسة بتنمية مهارات التفكير التأملي في المواقف التعليمية المختلفة.

هذا ولقد اتفقت **دراسة(عبد العزيز طلبة ٢٠١١) مع دراسة(ملاك سليم ٢٠٠٩)** من حيث إمكانية تنمية التفكير التأملي وبعض عادات العقل ، وذلك من خلال بعض الاستراتيجيات الفعالة مثل استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ولقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتصميم أنشطة التعلم الإلكتروني التي تنمى مهارات التفكير المختلفة.

وفى نفس السياق استهدفت دراسة **(زبيدة قرني ٢٠٠٩)** تنمية مهارات التفكير التأملى والتحصيل الدراسى من خلال خرائط التفكير في مادة العلوم، وأكدت الدراسة على أن لتنمية التفكير التأملي أثراً جيداً في حياة الطلاب العلمية والعملية.

ولقد أكدت دراسة**(عاطف عبد الله ٢٠٠٧)** على فاعلية استخدام نموذج ليجورت للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لطلاب الصف الأول الثانوي وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال المواد الدراسية المختلفة .

وعلى الرغم من أن المتأمل لهذه الدراسات السابقة والتي اهتمت بتنمية التفكير التأملي يجد أنها جميعها أكدت على أن الإستراتيجيات المستخدمة فى التعليم تؤدي دورا هاما فى تنمية مهارات التفكير التأملى إلا أن الأمر لا يقف عند هذا الحد فقط بل يتطلب تضافر مجموعة من العوامل معا.

فيشير **جودت سعادة (٢٠٠٣،٧٠)** أنة إذا كان المعلم والبيئة الصفية يمثلان ركنين من أركان نجاح عملية تعلم التفكير فان الركن الثالث يتمثل في أساليب التقويم وإجراءاته المتنوعة المتمركزة حول ضرورة قياس ما تعلمه الطالب .

وذلك لأن قوة أى نظام تربوى تكمن فى جودة مخرجات هذا النظام ولكن المشكلة تكمن فى كون التحصيل الدراسي لايزال هو المحك الرئيسى للحكم على مدى نجاح العملية التعليمية على الرغم من المشكلات الصعوبات المرتبطة بالاختبار التحصيلى ومن أهم هذة المشكلات أن الاختبارات التحصيلية تركز على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) وتهمل المستويات المعرفية العليا(التحليل، التركيب، التقويم).

ولقد أثبتت الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية بين تعليم مهارات التفكير والتحصيل الدراسي، فعندما تكون المعلومة ضعيفة فإن هذا يضع تحديات كبيرة أمام المعلمين لتنمية تفكير طلابهم.

ومن ثم لا يمكننا تنمية مهارات التفكير العليا إذا كان التحصيل يركز على المستويات الدنيا، فتنمية مهارات التفكير تتطلب مستويات مختلفة من الأسئلة تتعدى مستوى المعرفة، وهذا ما أكد عليه بلوم حين ذكر أن نوع معين من السؤال يقود إلى نوع معين من التفكير.

وهذا ما دفع الباحثة إلى عدم الاقتصار على المستويات التحصيلية الدنيا وخاصة في فئة المعاقين بصريا .

فلقد أكدت العديد من الدراسات أن الطلاب المعاقين بصريا الذين لا يعانون من إعاقات إضافية يمكنهم تحقيق نفس مستوى التحصيل الدراسي للمبصرين إذا ما ما توفرت الظروف الملائمة وتم تدريسهم بوسائل واستراتيجيات تعليمية مناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية.

حيث أكدت دراسة **(عبد الفتاح مطر ٢٠٠٩)** على أن توافر الأساليب التعليمية المناسبة للإعاقة البصرية ومساعدتهم على تكوين صورة حسيه عن المفاهيم المتضمنه فى المناهج التعليميه مما يسهم في زياده التحصيل، أما دراسة **(إبراهيم شعير ٢٠٠٢)** فقد أكدت على إمكانية الوصول بمستوى تحصيل الطلاب المكفوفين فى مادة العلوم إلى مستويات عليا إذا ما أمكننا إستخدام الإستراتيجيات الملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية.

ولقد أكد على ذلك **ناصر جمعة و حسن شوقي (٣٠٧،٢٠١٤)** حيث يرتبط التفكير بالتحصيل إرتباطا إيجابيا كما أنه كلما كانت المعلومات المحصلة لدى الطلاب المعاقين بصريا كبيرة كلما إرتفع مستوى التفكير لديهم .

وفى ضوء القراءة السابقة بدأ شعور الباحثة بمشكلة البحث والذى تأكد من خلال :

١. إطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث التربوية فى مجال تدريس مادة علم النفس والاجتماع والتي أكدت وجود قصور فى تدريس علم النفس والاجتماع وان الاعتماد الأساسي يكون على طريقة الحفظ والتلقين ومن هذه الدراسات دراسة: **(عاصم إسماعيل١٩٩٦)** و التى أشارت إلى أن تعلم مهارات التفكير من خلال المواد الفلسفية لا يحظى باهتمام معلم الفلسفة حيث ان اسالسب التدريس لا تزال تسير مسترشدة بالاداء التقليدى الذى ينصب على المعرفة الخطية وليس المعرفة الأسلوبية وقليلا ما نجد فى تدريس علم النفس والاجتماع إتجاها نحو الأخذ بالأساليب التدريسية الحديثة كالاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات والحوار الوظيفى الهادف.

ويؤكد على هذا المعنى دراسة **(أمال إسماعيل ٢٠١٠)** أن واقع تدريس علم الإجتماع مازال قائما على الأساليب التقليدية التى تقوم على طريقة الحفظ من المتعلم والتلقين من قبل المعلم ولقد أكدت على أن الاعتماد على أساليب واستراتيجيات حديثة (التعلم النشط ،نماذج البنائية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة) أمر ضرورى لجعل المادة الدراسية ذات قيمة اجتماعية وعلمية ضرورة أساسية لتعلم مهارات التفكير.

وفى نفس السياق تشير **(زينب محمد ٢٠١٢)** إلي وجود قصور في طرق تدريس علم الإجتماع ولقد أشارت النتائج الدراسة الإستطلاعية التى أجرتها الباحثة إلى أن ٩٠%من المعلمين يعتمدون على الطريقة التقليدية في التدريس(الإلقاء) وأن ٨٥% من الحفظ من أجل الحصول على أعلى الدرجات فى الأمتحان ، كما أوصت الدراسة بضرورة الإعتماد على الإستراتيجيات الحديثة فى تدريس المواد الفلسفية من أجل تنمية مهارات التفكير المختلفة.

٢. الدراسة الاستطلاعية (*) التي قامت بها الباحثة للتعرف على مهارات التفكير التأملى لدى الطلاب المعاقين بصريا فى الصف الثانى الثانوى .

ولقد إستخدمت الباحثه إختبار مهارات تفكير تأملى فى مادة علم النفس والاجتماع لقياس المهارات الأتية (الكشف عن المغالطات ،تفسير النتائج ،الوصول الى استنتاجات ،وضع حلول

(*) ملحق (٢)

مقترحة) وتكون الاختبار من عشرة أسئلة ولقد أجريت الدراسة على (١٠) من طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا في مدرسة النور بالدقهلية ولقد أشارت النتائج إلى :

جدول (١): يوضح درجات طلاب العينة الاستطلاعية

الكشف عن المغالطات		إعطاء تفسيرات مقنعة		الوصول للاستنتاجات		وضع حلول مقترحة	
العدد	النسبه	العدد	النسبه	العدد	النسبه	العدد	النسبه
٣	%١٥	٢	%٣٠	٢	%٣٥	٣	%٢٠

ويتضح من الجدول السابق وجود انخفاض في مستوى مهارات التفكير التأملي الأمر الذى يستدعى ضرورة العمل على تنميتها.

٣. تحليل محتوى الوحدتين المختارتين(نماذج من العمليات الإجتماعية،العمليات المعرفية) المقررة على الصف الثاني الثانوي للمعاقين بصريا في ضوء مهارات التفكير التأملي وأشارت النتائج إلى أن نسب توافر هذه المهارات في محتوى الكتاب المدرسي جاء بعضها يتوافر بدرجة متوسطة والبعض الأخر بدرجة منخفضة كما هو موضح بالجول الاتي:

جدول (٢): يوضح نسبة تكرار مهارات التفكير التأملي في وحدتي (نماذج من العمليات الاجتماعية، العمليات المعرفية)

المهارة	التكرار	النسبه
الكشف عن المغالطات	صفر	صفر %
إعطاء تفسيرات مقنعه	٣	%٣٠
الوصول الى استنتاجات	٢	%٢٥
وضع حلول مقترحة	١	%١٥

- حيث ترى هيئة الإشراف أن المهارة التي تتواجد بنسبه ٥٠% فاكثر في محتوى الكتاب هى نسبة توافر مرتفعة وأن المهارة التي تتوافر بنسبه أقل من ٥٠ % إلى ٣٠% هي نسبة توافر متوسطة وما دون ذلك هى نسبه توافر منخفضة ولقد اتفق فى هذا الرأى بعض الخبراء الذين تم عرض القائمة عليهم.(*)

ولذلك حاولت الباحثة في البحث الحالي الجمع بين ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقه وما أكدت عليه الإتجاهات الحديثه فى تدريس المواد الفلسفية من حيث استخدام استراتيجيات حديثة

(*) ملحق (١)

فى تدريس علم النفس والاجتماع وتنميه التحصيل والتفكير التأملى لديهم، ومن أمثله الإستراتيجيات التى شهدتها الساحة التربوية فى الآونة الأخيرة هى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية وهى إحدى الاستراتيجيات التى تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلمين ونشاطهم في الربط بين معرفتهم السابقة ومعرفتهم المكتسبة مما يسمح بتعلم أكثر عمقا .

ومن بين هذه الاستراتيجيات ما وراء المعرفية استراتيجية بناء المعنى:

تعد استراتيجية بناء المعنى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفه التي تعتمد على تركز على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم وربطها بالمعرفة اللاحقة ،مما يتيح له فهم الموضوعات وسهولة تحصيلها بالإضافة إلى الدافعية للتعلم الناتجة عن الدور النشط للمتعلم ،حيث تمثل خبراته السابقة نقطه الانطلاق ومحور الارتكاز مما يتيح له النمو المعرفي والانتقال من التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي.(**أنور المصري ،٢٠١٣،٧١**)

ويشير **Erika et al(2015,15)** إلى أن استراتيجية بناء المعنى هي إحدى استراتيجيات التفكير وحل المشكلات والتي تعمل على طرح التساؤلات عما لدينا من معلومات وما يجب أن نصل إليه وكذلك تحويل العلاقة الموجودة لفظيا إلى علاقات بصرية أو مكانية باستخدام المخططات المختلفة (الرمزية والشكلية) والتي تمكن المتعلم من الفهم العميق للمعرفة وتزيد من فرص التأمل الذاتي في المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة .

ولقد أكدت كثير من الدراسات التربوية على فاعلية استراتيجية بناء المعنى فى تنمية انماط مختلفة من التفكير مثل دراسة :-

دراسة (ميرفت عرام٢٠١٢) و التى أكدت على فاعلية استراتيجية بناء المعنى فى تنمية التفكير الناقد واكتساب المفاهيم فى العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي، ولقد أوصت الدراسة بدراسة أثر استراتيجية بناء المعنى على تنمية التفكير التأملى والتفكير البصرى.

وفى نفس السياق أكدت دراسة (**أمال جمعة ٢٠٠٨**) على فاعلية استخدام استراتيجية بناء المعنى وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية فى تنمية التفكير الناقد والوعى بالقضايا الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين فى شعبة الفلسفة، ولقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالاستراتيجيات التربوية الحديثة لتنمية التفكير الناقد وغيرة من أنماط التفكير.

و لقد أكدت دراسة(**مريم الأحمدي ٢٠١٢**)**:** على فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة "بناء المعنى" في تنمية مهارات القراءة الابداعية وأثرها على التفكير فوق المعرفى لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلميين على استخدام استراتيجية بناء المعنى في تدريس المواد المختلفة.

مشكلة البحث:

إن المستقرئ لواقع تدريس علم النفس والاجتماع في المرحلة الثانوية يلحظ ما يلى :

أن تدريس مقرر علم النفس والاجتماع يعتمد على اتباع أساليب التعلم التقليدية والتي تعتمد في مجملها على التعليم المباشر للمعلومات والنصوص المقروءة وهو التدريس الذى ينمى ثقافة الذاكرة والحفظ لدى المتعلم أو ما يسمى بالمعرفة الخطية والتي تتسم بقياسها لتحصيل الطلاب فى ضوء ما تم حفظه من معرفة نصية هى فى جوهرها تمثل المستويات الدنيا للسلوك المعرفى للمتعلم يأتى هذا فى الوقت الذى تغيب فيه المعرفة الأسلوبية وما يرتبط بها من ثقافة تدعوا إلى تعليم و تعلم مهارات التفكير.

لذا حاول البحث الحالى الإجابة على التساؤل الرئيسى الأتى:

ما فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس علم النفس والاجتماع على تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثانى الثانوى المعاقين بصريا؟

ويتفرع هذا السؤال إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية وهى :-

١. ما مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى الطلاب المعاقين بصريا بالصف الثاني الثانوي ؟
٢. ما مدى توافر مهارات التفكير التأملي فى منهج علم النفس والاجتماع المقرر علي الطلاب المعاقين بصريا بالصف الثاني الثانوي؟
٣. ما التصور المقترح لوحدتي (العمليات المعرفية، ونماذج من العمليات الاجتماعية) في ضوء استراتيجية بناء المعنى من خلال دليل المعلم وكراسة النشاط؟
٤. ما فاعلية إستراتيجية بناء المعنى فى تدريس علم النفس والاجتماع على تنمية التفكير التأملى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى من المعاقين بصريا ؟
٥. ما فاعلية استراتيجية بناء المعني في تدريس علم النفس والاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا؟

منطلقات البحث:

يستند هذا البحث إلى عدد من المنطلقات الفكرية أهمها:

١. لقد أصبح التعلم من أجل تنمية التفكير من أكثر الإتجاهات الحديثة التى يتبناها المهتمون والعاملون فى مجال التربية وتتمثل الفلسفة الرئيسية لهذا الاتجاه في تزويد الطلبة بأدوات المعرفة وإعطاء الفرصة للبحث والتأمل والتفكير والتقصي.
٢. تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب المعاقين بصريا والقدرة على حل المشكلات من أهداف التأهيل المعرفي للطلاب المعاقين بصريا.
٣. مازال البحث في موضوع التفكير التأملي ودوره في التعليم قليلا نسبيا وخاصة لفئة الطلاب المعاقين بصريا وذلك لحداثته وقلة الباحثين فيه ولذلك يحاول البحث الحالي الكشف عن هذا الدور.
٤. تأتى أهمية التفكير التأملى فى مجال التربية مما يشار إليه من أفعال عقلية ووجدانية ينشغل بها الأفراد فى إكتشاف خبراتهم من أجل التواصل لفهم جديد .
٥. تقديم رؤية نظرية واضحة لمفهوم التفكير التأملي والتمييز بينه وبين الكثير من المفاهيم التى يتداخل معها.
٦. أن تغير أساليب التدريس المتبعة فى مجال تعلم المواد الفلسفية التي تعتمد على التلقين والحفظ، إلى الأخذ بأساليب تدريسية حديثة يعد أمرا مهما لتفعيل دور الطالب داخل الفصل الدراسى.
٧. التفكير التأملى يمثل مدخلا لأنماط التفكير الأخرى كحل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد.
٨. ان منهج علم النفس والاجتماع إذا أحسن إعداده وربطه بمجموعه من الأنشطة التربوية المرتبطة بمهارات التفكير التأملى يمكن الطلاب من إستثمار المعرفة الموجودة لديهم فى إنتاج معرفة جديدة وهذا جوهر التأمل.
٩. تنظيم المادة العلمية وفق نظام معين يعد مدخلا لطريقة التدريس المتبعة من المعلم، فإذا بنى تنظيم المحتوى علي السرد والحفظ وكم المعلومات فهذا يفرض علي المعلم التدريس وفق الطريقة المعتادة، واذا ما تم تنظيمه وفق أساليب واستراتيجيات حديثة تسعى لتنمية مهارات التفكير المختلفة فإن هذا يتطلب طريقة تدريس مناسبة لهذا النمط من التنظيم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

أولا: الأهمية النظرية

يقدم البحث الحالي دراسة نظرية حول استراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة واستراتيجية بناء المعنى بصفة خاصة من حيث تعريفها وخصائصها وخطوتها وكيفية توظيفها في التدريس للطلاب المعاقين بصريا، وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لديهم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

(١)- الأهمية للمتعلم:

- تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتماشيًا مع أهداف التربية المعاصرة التي تؤمن بأن كل طالب يمكن أن يكون حالة خاصــة وعلى النظام التربوي أن يتحمل مســؤوليته تجاه جميع الطلاب بصرف النظر عن درجة إعاقتهم.
- أنه جاء استجابة لمتطلبات علم النفس المعرفي، من حيث ضرورة الكشف عن ما يدور داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية أثناء تفكيره في المشكلات المطروحة أمامه.
- محاولة إخراج المتعلم من نظام القولبة الذى تفرضه عليه أساليب التدريس التقليدية إلى عالم يمكن له أن يطلق فيه العنان للتفكير والتأمل من أجل الوصول إلى الحلول والأفكار المناسبه والتفكير فى التفكير وعدم الإكتفاء بما هو جاهز أمامه من حلول تقليدية.

ثانيا- الأهمية للمعلم:

- إخراج المعلم من الصورة التى اعتاد على الظهور بها كملقن للمعرفة إلى موجه ومرشد للطلاب من أجل الحصول على المعرفة وذلك من خلال تزويدهم بدليل للمعلم يوضح كيفية استخدام استراتيجية بناء المعنى في تنمية التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا.
- مساعدة المعلم على خلق بيئة صفية أشبه بمجتمع التقصى قائمه على البحث والتحري والاستقصاء.
- تدريب المعلم على كيفية تقبل مبدأ إطلاق العنان لطلابه من أجل التفكير وتوليد الأفكار وتشجيعهم وتقبل ما يطرحونه من أفكار.

(٢)-الأهمية لمخططي المناهج:

- توجيه نظر مخططى مناهج علم النفس والاجتماع إلى ضرورة تزويد تلك المناهج بمهارات التفكير التأملي .

- يجب أن ينتبه مخططو المناهج إلى ضرورة الاهتمام بالمستويات المعرفية المختلفة وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا فقط.

(٣)- الأهمية لموجهي ماده علم النفس والاجتماع:

- توجيه نظر موجهى مادة علم النفس والاجتماع إلى ضرورة تقبل تغيير طريقة التدريس المتبعة من الطريقة التقليدية إلى طرق حديثة يكون فيها المعلم موجهاً ومرشداً وليس ملقناً للمعرفة وتشجيع المعلمين على استخدام هذه الطرق الحديثة لتنمية أنماط التفكير المختلفة.

(٤)-الأهمية للمجتمع المدرسي والباحثين:

- فتح المجال أمام الكثير من الباحثين لإستخدام الاستراتيجيات الماوراء المعرفية المختلفة لتنمية أنماط مختلفة من التفكير لدى الطلاب المعاقين بصريا.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

أ) العينة

من طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين في محافظات(الدقهلية، طنطا، الزقازيق) وقسمت إلي مجموعتين (تجريبية ،وضابطة) حيث تضمنت المجموعة التجريبية الصف الثاني الثانوي في مدارس النور واشتملت المجموعة الضابطة علي طلاب الصف الثاني الثانوي في مداس النور بمحافظتي الزقازيق وطنطا.

ب)الوحدات التدريسية:

- الجزء الخاص بعلم النفس الوحدة الثالثة "العمليات المعرفية":

ولقد تضمنت هذه الوحدة مجموعة من الموضوعات تمثلت فى (الإحساس والانتباه والذاكرة) والمتأمل لهذه الموضوعات يجد أنها تحتوى على العديد من العمليات السيكولوجية التى تحتاج إلى مزيد من التأمل والفهم والتفسير واستنتاج العلاقة بين هذه العمليات ،كما تتطلب إعمال العقل فى الكشف عن المغالطات التى تؤدى إلى المشكلات السيكولوجية ومحاولة إيجاد حلول لتلك المشكلات وهذا بدوره يساعد على تنمية مهارات التفكير التأملى.

- الجزء الخاص بعلم الاجتماع "الوحدة الثالثة نماذج من العمليات الاجتماعية".

ولقد تضمنت هذه الوحدة مجموعه من القضايا والمشكلات وثيقة الصلة بالمجتمع الذى يعيشه الطلاب وتمثلت موضوعاتها في (التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي) تم إختيارها لأنها تحتوى على كثير من المشكلات الاجتماعية والتي تحتاج من الطالب نظرة تأملية للوقوف على أسبابها ومحاولة اقتراح حلول تلك المشكلات وهذا يسهم أيضا فى تنميه مهارات التفكير التأملى.

ج)مهارات التفكير التأملي:

- الكشف عن المغالطات .
- إعطاء تفسيرات مقنعة.
- الوصول إلى استنتاجات.
- وضع حلول ومواقف مقترحة.

د) التحصيل الدراسي :

واشتمل علي مستويات بلوم الستة(التذكر والفهم والتطبيق و التحليل والتركيب و التقويم)

متغيرات البحث :

- **المتغير المستقل ويتمثل فى:**

- استراتيجية بناء المعنى.

- **المتغيرات التابعة وتتمثل في:**

- مهارات التفكير التأملى.
- التحصيل الدراسى.

أدوات ومواد البحث:

- **استخدم البحث الحالي الأدوات الأتية :**

١. اختبار مهارات للتفكير التأملي. **(إعداد الباحثة).**

٢. الاختبار التحصيلي **(إعداد الباحثة).**

١. قائمة مهارات التفكير التأملي.

٢. دليل المعلم لوحدتي" العمليات المعرفية و نماذج من العمليات الاجتماعية" وفق استراتيجية بناء المعنى.

٣. كراسة نشاط الطالب وتحتوى على مجموعة من الأنشطة التي تسهم في تنمية التفكير التأملي.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة خلال هذه الدراسة المنهجين التاليين:

- **المنهج الوصفي التحليلي وذلك في:**

١. استعراض كل الدراسات السابقة التى تناولت متغيرات الدراسة وإعداد أدوات البحث وإرساء الاطار النظري وتفسير ومناقشة نتائج البحث.

٢. تحليل محتوى وحدتي العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا.

- **المنهج شبه التجريبى وذلك فى:**

اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبى فى دراستها على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا مقسمة إلى المجموعتين التاليتين:

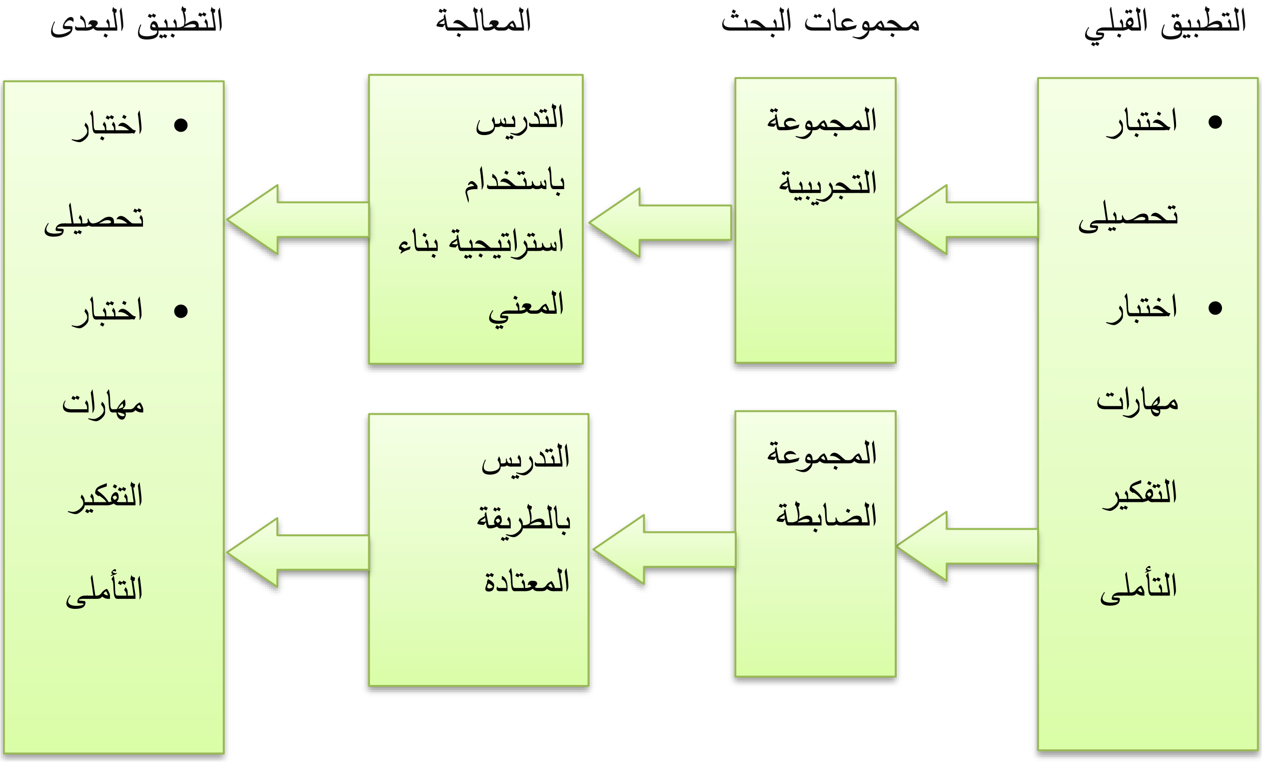
أ) **المجموعة التجريبية:** وهى مجموعة الطلاب الذين يدرسون وحدتى العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية "المقررتين على طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا وذلك باستخدام استراتيجية بناء المعنى.

ب) **المجموعة الضابطة:** وهى مجموعة الطلاب المعاقين بصريا الذين يدرسون نفس محتوى وحدتى المجموعة التجريبية وذلك وفق الطريقة العادية والتنظيم المعتاد للكتاب المدرسي.

والشكل التالي يوضح التصميم التجريبى للبحث:

والشكل التالي يوضح التصميم التجريبى للبحث:

يوضح الشكل التالى التصميم التجريبى للبحث الحالى :



شكل (١):التصميم شبه التجريبي لمنهج البحث

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية".
٢. "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي".
٣. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية
٤. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي"

إجراءات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث الحالي والتحقق من صحة الفروض اتبعت الباحثة الإجراءات الأتية:

أولا: للإجابة على السؤال الأول والذى ينص على: ما هي مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى الطلاب المعاقين بصريا؟ قامت الباحثة بالأتى:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة بمهارات التفكير التأملي والاستفادة منها.
- إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى الطلاب المعاقين بصريا في الصف الثاني الثانوي
- عرض القائمة في صورتها النهائية على مجموعة من المحكمين للتأكد من أهميتها و مدى ملاءمتها للطلاب المعاقين بصريا.

ثانيا: للإجابة على السؤال الثاني والذى ينص على: ما مدى توافر مهارات التفكير التأملي في مقرر علم النفس والاجتماع للطلاب المعاقين بصريا في الصف الثاني الثانوي قامت الباحثة بالاتي:

- تحليل محتوى وحدتي (العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية) من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثانى الثانوى المعاقين بصريا فى ضوء مهارات التفكير التأملي.
- عمل ثبات تحليل المحتوى في ضوء إعادة التحليل بعد فترة زمنية قدرها شهر.
- تحديد النسب المئوية من خلال التكرار لكل مهارة من المهارات التي تم تحديدها في القائمة الخاصة بمهارات التفكير التأملي.

ثالثا: للإجابة على السؤال الثالث: ما التصور المقترح لوحدتي (العمليات المعرفية، ونماذج من العمليات الاجتماعية) في ضوء استراتيجية بناء المعنى؟

قامت الباحثة بالتالى:

- الاطلاع على الادبيات السابقة التى إهتمت باستراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة واستراتيجية بناء المعنى بصفة خاصة والتعرف على أهميتها والأسس التى قامت عليها وأهم الخطوات الإجرائية لها.
- إعداد دليل المعلم لوحدتى" العمليات المعرفية " من مقرر علم النفس ووحدة "نماذج من العمليات الإجتماعية"من مقرر علم الإجتماع للصف الثانى الثانوى المعاقين بصريا باستخدام استراتيجية بناء المعنى.
- إعداد كراسة نشاط الطالب واحتواءها على مجموعة من الأنشطة التى تسهم فى تنمية مهارات التفكير التأملى.

رابعا: للإجابة على السؤال الرابع والخامس: الخاصين بفاعلية استراتيجية بناء المعنى فى تدريس علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا؟ قامت الباحثة بالآتي:

١) إعداد أدوات البحث والتي تتمثل في:

- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي وتم إعداده لقياس مدى تنمية مهارات التفكير التأملي عند الطلاب المعاقين بصريا.
- إعداد الاختبار التحصيلي في المستويات السته لبلوم (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) لقياس مدى ارتفاع التحصيل لدى الطلاب المعاقين بصريا.

٢) إجراء الضبط العلمي للأدوات ويشتمل ذلك على ما يلى :

- عرض أدوات الدراسة على المحكمين لتحديد صدق الأدوات وتعديلها في ضوء آرائهم .
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية-غير عينة البحث الأساسية – لحساب الثبات، ومعامل السهولة والصعوبة، والزمن.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية و تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) في مدرستين مختلفتين منعا لإنتشار المعالجة.
- تطبيق أدوات الدراسة قبليا على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة).
- تدريس وحدتي (العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية) وفق استراتيجية بناء المعنى للمجموعة التجريبية وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) .
- لحساب فاعلية استراتيجية بناء المعنى تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفق لحجم عينة البحث وطبيعة المتغيرات.
- مناقشة النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسه من نتائج.

مصطلحات البحث:

١) استراتيجية بناء المعنى(kwl)

هي استراتيجية تعلم ناجحة تهدف لتنشيط معرفة الطالب السابقة وجعلها نقطة انطلاق ومحور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة وهذه الاستراتيجية تساعد على بناء المعنى وتكوينه.(**إبراهيم بهلول، ٢٠٠٣، ١٨٣**)

ويعرفها **محسن عطية** (**٢٠٠٩،١٧١**) أنها من الاستراتيجيات ذات الاثر الفعال فى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفى وقد شاع استخدمها فى تعلم القراءة ويقوم التعلم فيها على اساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين واستثمارها في عملية التعلم الجديدة لذلك المعرفة السابقة نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعلم الجديد.

وتعرفها الباحثة اجرائيا:-

هى مجموعة الخطوات الاجرائية التى يتم من خلالها تقديم وحدتي العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية في شكل جدول يتضمن أربعة فنيات مختلفة تسهم فى اكتساب المعرفة التقريرية من خلال الإجابة على عدد من التساؤلات وهي(ماذا أعرف؟) و (ماذا أريد أن أعرف؟) و(ماذا تعلمت ؟) من أجل تفعيل التفكير النشط وتقديم مجموعة من الأنشطة التأملية التى تسهم فى تنمية مهارات التفكير التأملى ويقوم الطالب بالتفاعل مع الأنشطة التربوية المقدمة لة ،كما يقوم المعلم بتشجيع الطلاب على التفكير والتأمل والوصول إلى الحلول للمشكلات المختلفة.

٢) مهارات التفكير التأملي Reflective thinking skills :

يعرف **Griffith& Friedan (2000 ,p40)** مهارات التفكير التأملي بانها عملية الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات المتوفرة في ذهن الشخص بحيث تسهم في تدعيم وتعزيز ما لدية من أفكار.

ويعرفها **Song et al(٢٠٠٦,٦٥)** بأنها التقدم الناتج عن التفاعلات بين المهارات المفاهيمية للفرد والبيئة التي تحسن من أو تعوق هذه المهارات، فهي مهمة في بيئة التعلم القائم علس المشكلات كما أنها تساعد المتعلمين علي الانخراط بعمق في عملية التعلم.

تعرفها الباحثة إجرائيا :-

هي مجموعة العمليات المحددة التي يستخدمها الطلاب المعاقين بصريا بالصف الثاني الثانوي عن قصد للكشف عن المغالطات وإعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى الإستنتاجات ووضع حلول للموقف المشكل ويستدل على إستخدام تلك العمليات من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير التأملى.

٣) المعاقين بصريا Visually impaired:

يشير **عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥،٥٢)** إلى أن الإعاقة البصرية هي مصطلح عام يشير إلى درجات متفاوتة من الفقدان البصرى تتراوح ما بين حالات العمى الكلى ممن لا يملكون الإحساس بالضوء ولا يرون شيئا على الإطلاق ويتعين عليهم الاعتماد كلية على حواسهم الأخرى في حياتهم اليومية وتعليمهم، وحالات الأبصار الجزئي التي تتفاوت مقدرات صاحبها على التميز البصري للأشياء المرئية، ويمكنهم الاستفادة من بقايا بصرهم مهما كانت درجاتهم في التوجه والحركة وعمليات التعلم المدرسي سواء باستخدام المعينات البصرية أو بدونها.

ويتضمن مصطلح المعاقين بصريا كل من:

أ) المكفوفين ويعرفهم **إبراهيم شعير (٢٠٠٩،٥٣)** من الناحية التربوية بأنه الشخص الذى تتوافر فيه الشروط الآتية:

١. أن تكون قوة إبصاره صفر أو اقل من (٦/٦٠) في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارة الطبية أو غيرها من أساليب تصحيح الإبصار.
٢. الشخص الذى لا يستطيع أن يقرأ الكتابة العادية للمبصرين أو المكتوبة بخط كبير لضعاف البصر، ويجد صعوبة في الاندماج سلوكيا مع المبصرين.
٣. الشخص الذى لا يستطيع متابعة الدراسة في مدارس العادين أو في مدارس ضعاف البصر بنجاح ما لم تكن الكتب مطبوعة بطريقة برايل.

ب) ضعاف البصر ويعرفهم **إيهاب الببلاوي ومحمد خضير(٢٠١٤،٢٤)** من الناحية التربوية بأنهم الأشخاص الذين يواجهون صعوبة في رؤية المواد التعليمية دون إضاءة خاصة وقد يحتاجون إلى استخدام عدسات خاصة أو معدات ووسائل بصرية خاصة.

الفصل الثاني

أدبيات البحث

المحور الأول : استراتيجيات ما وراء المعرفة:

- نشأه مفهوم ما وراء المعرفة.
- مفهوم ما وراء المعرفة و خصائصها.
- الفرق بين ما وراء المعرفة و بعض المفاهيم المرتبطة بها.
- أهميه استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصريا
- استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- استراتيجية بناء المعنى .
  - الإطار الفلسفي لاستراتيجية بناء المعنى.
  - نشأة و تطور استراتيجية بناء المعنى.
  - تعريف و خصائص استراتيجية بناء المعنى.
  - خطوات استراتيجية بناء المعنى.
  - خطوات استراتيجية بناء المعنى المستخدمة في الدراسة.
  - دور معلم علم النفس والاجتماع في ضوء استخدام استراتيجية بناء المعنى.
  - دور الطلاب المعاقين بصريا عند التعلم باستراتيجية بناء المعنى .
  - الأهمية التربوية لاستراتيجية بناء المعنى للمعاقين بصريا.
  - بناء المعنى استراتيجية لتعليم قضايا علم النفس والاجتماع.
  - استراتيجية بناء المعنى مدخل لتنميه مهارات التفكير العليا.

المحور الثاني :التفكير التأملي :

- مفهوم التفكير.
- أنواع التفكير.
- أساليب تعليم مهارات التفكير.

- ماهية التفكير التأملي.
  - مفهوم التفكير التأملي .
  - خصائص وسمات التفكير التأملي .
  - مهارات التفكير التأملي .
  - الأهمية التربوية لتعليم مهارات التفكير التأملي.
  - موضع التفكير التأملي من أنماط التفكير الأخرى.
  - استراتيجيات تنمية التفكير التأملي .
  - الأسس التي يجب توافرها لتنميه التفكير التأملي داخل الصف.
  - مستويات التفكير التأملي .
  - دمج مهارات التفكير التأملي بمحتوى مقرر علم النفس والاجتماع .
  - تنمية التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا.

المحور الثالث: الإعاقة البصرية:

- مفهوم الإعاقة البصرية.
- تصنيف الإعاقة البصرية.
- خصائص المعاقين بصريا .
- الاحتياجات التربوية للطلاب المعاقين بصريا.
- طرق تعليم المعاقين بصريا.
- المبادئ و الإجراءات التي يجب مراعاتها في تعليم المعاقين بصريا.
- دور المعلم في تنميه مهارات التفكير التأملي للمعاقين بصريا.

المحور الرابع: العلاقة بين متغيرات البحث:

- استراتيجية بناء المعنى مدخل لتنمية التفكير التأملي .
- استراتيجيات بناء المعنى مدخل لتنمية التحصيل الدراسي.
- استراتيجية بناء المعنى مدخل لتعليم الطلاب المعاقين بصريا.
- أهمية تدريس علم النفس والاجتماع للطلاب المعاقين بصريا.

الفصل الثانـي

أدبيات البحث

تتناول الباحثة في هذا الفصل توصيفا للإطار النظري للدراسة الحالية وذلك من خلال أربعة محاور يتناول كل محور فيها وصف لأحد المتغيرات التي وردت في الدراسة وتوضيح للمفاهيم الحاكمة في هذا المجال باعتبارها مسوغات تحدد الأطر الفكرية لإجراءات وفروض وأدوات وعينة البحث، ففي المحور الأول تستعرض الباحثة بعض مفاهيم ما وراء المعرفة وبعض استراتيجياتها مثل استراتيجية بناء المعنى وذلك من حيث تعريفها وخصائصها وخطوتها وكيفية توظيفها في التدريس للمعاقين بصريا، والمحور الثاني تستعرض الباحثة لمفهوم التفكير التأملي وخصائصه ومهاراته ومستوياته وأهمية تنميته للطلاب المعاقين بصريا، أما المحور الثالث ففيه عرضت الباحثة للمفاهيم المرتبطة بالإعاقة البصرية، وطرق تعليم المعاقين بصريا، ودور المعلم في تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، كما تقدم الباحثة في المحور الرابع وصفا للعلاقة بين متغيرات البحث، فعرضت الباحثة للعلاقة بين استراتيجية بناء المعنى والتفكير التأملي وجدوى استخدامها لتدريس مقرر علم النفس والاجتماع للطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة الثانوية.

المحور الأول: ما وراء المعرفة

يتسم العصر الحديث بالتدفق المعلوماتي أو ما يسمى بالثورة المعلوماتية والتي معها لا يستطيع الفرد مهما تزايدت قدراته أن يلم بها أو يسيطر عليها الأمر الذى دعي إلى ضرورة استحداث واستخدام استراتيجيات حديثة تؤكد على ما يحدث في عقل المتعلم عن معرفته السابقة وقدرته على معالجة المعلومات وإجراءاته ليفهم العلاقة بينهم.

ولذلك يمكننا القول أن عملية التحديث والتجديد في مجال طرق التدريس لم تعد مجال نقاش بل أصبحت مطلبا حيويا ملحا من أجل التأكيد على ثقافة الكيف عند المتعلمين، وإحداث التوازن بين متغيرات العصر وبين الدور الذى نقوم به النظم التربوية والتعليمية.

وتحقيق مثل هذا الهدف لم يتم بفاعلية إلا اذا كان المتعلم واعيا باستراتيجياته المعرفية وبعمليات التفكير التي يقوم بها أثناء التعلم، وأن يكون قادرا على التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي المستمر، وذلك المنحنى يدرس من قبل علماء النفس الآن في اطار ما يعرف باسم الميتا معرفية

(١) نشأة مفهوم ما وراء المعرفة:

لقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن العشرين، ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية، حيث أصبح مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر.

حيث يشير **حمدي الفرماوي ووليد رضوان (٢٠٠٤، ٣٥)** أن بداية ما وراء المعرفة قد ظهرت في أعمال أرسطو وأفلاطون بشكل غير مباشر ، كما لاحظ (جون لوك) أن معظم الأطفال تنمو لديهم القدرة على التأمل في عمليات تفكيرهم ، رغم أنه لا يحدث لدى البعض الأخر ، ومع بداية القرن التاسع عشر قدم (ديوي) مصطلح القراءة التأملية (Reflective Reading) ليعبر عن قدرة الفرد على تأمل أفكاره و ترتيبها وربطها ، كما أكد على ذلك (ثرونديك) .

وأيضا مع تبلور الاتجاه المعرفي وظهور النظرية البنيوية أكد بياجيه على أهمية تفكير الفرد في تفكيره وفي أدائه العقلي، ولقد ترجم هذا المصطلح بالعربية إلى ما وراء المعرفة والمعرفة البعدية، والمعرفة الفوقية، والميتا معرفية.

ويعتبر جون فلافل(**john flavel**l) وآن براون (**Ann Brown**) أول من أدخل مصطلح فوق المعرفي في مضامين علم النفس المعرفي، حيث قام بتطوير هذا المفهوم من خلال مراقبة المتعلمين لتعلمهم وتحكمهم فيه. **(سعود البدرى ،٢٠١١، ٦٤)**

(٢) تعريف ما وراء المعرفة :

تشير الأدبيات إلى أن هناك اختلاف بين الباحثين في تناولهم لمفهوم ما وراء المعرفة في مجال التعليم / التعلم فالبعض تبنى هذا المفهوم كعملية وعى بالعمليات المعرفية الذاتية في حين تبناه البعض كنشاط تعليمي يتضمن تنظيم المعرفة كما يتضح من خلال الاتي:

❖ **ما وراء المعرفة كعملية وعى بالعمليات المعرفية الذاتية:**

يعرفها **عايش زيتون(٢٠٠٤، ٢٣٣)** بأنها المخطط العقلي المتحكم في مهارات التفكير لدى الفرد والذى يدير المهارات بأسلوب ذكى خاضع لإدارة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية .

وتعرفها **أفنان دروزة(٢٠٠٤، ١٠٢)** أن ما وراء المعرفة هي وعى الفرد بالمهارات التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان و التحكم بها وضبطها.

وتعرفها **فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥، ١٦٥)** على أنها الآداءات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية

والقراءات قبل وأثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات و فهمها و التخطيط لذلك وحل المشكلات والتحكم في عمليه التفكير التي يقوم بها و التعبير عنها و تنميه التفكير التأملي.

❖ **ما وراء المعرفة كنشاط تعليمي يتضمن تنظيم المعرفة:**

يشير (Flavell,1976,232) إلى أن ما وراء المعرفة هي معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها، وموضع قوته ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية.

ويرى **فتحي جروان (٢٠٠٩، ٤٢)** إنها مهارات عقلية معقدة وتعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات والمواد المعرفية للفرد في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويؤكد على هذا المعنى **Stenberg (2006,223)** حينما عرف ما وراء المعرفة بأنها فهم المتعلم للعمليات المعرفية التي يمارسها ،ثم قدرته على التحكم فيها وتوجيهها لحل المشكلات ويظهر ذلك من خلال عمليات عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم والمراجعة لتحقيق هدف معين .

ويعرفها **(Imel,2002,15)** هي جزء من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة من خلال قدرة التلاميذ على إدراك و مراقبة تعلمهم .

ويتضح للباحثة من خلال التعريفات السابقة :

- أن ما وراء المعرفة تشتمل على مكونين أساسيين هما المكون المعرفي والمكون التنفيذي.
- أن ما وراء المعرفة تتضمن مهارات تفكير عليا كالتخطيط والمراقبة والتقويم.
- أن ما وراء المعرفة تتطلب درجه عالية من وعى المتعلم بالإضافة إلى تفعيل الدور الإيجابي له.

ومن هنا تعرف الباحثة ما وراء المعرفة بأنها :طريقه تربوية حديثة تتضمن مجموعة من الخطوات التي يستخدمها المتعلم أثناء معالجته لموضوع معين بهدف تنظيمه للمعرفة ومراقبة أدائه ومراجعة استنتاجه في ضوء معايير دقيقة.

ويمكننا من خلال استقراء التعريفات السابقة أن نستخلص مجموعة من خصائص ما وراء المعرفة وهي:

١) تدفع الفرد ليصبح أكثر وعيا بعمليات التفكير ذاتها.
٢) يصبح الفرد المفكر أكثر استقلالية.
٣) تُكسب الفرد القدرة على ممارسة مهارات تفكير عليا كالنقد والتأمل والتحليل.

٤) تُكسب الأفراد المتعلمين فهما لماهية عمليات التفكير المختلفة.

(٣) الفرق بين ما وراء المعرفة وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

لقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بما وراء المعرفة باعتبارها من أهم المستحدثات على الساحة التربوية والتي أشارت الأدبيات التربوية وأكدت على فاعليتها في عملية التعليم والتعلم ،إلا أن الخلط بينها وبين بعض المفاهيم الأخرى ظل موضع جدال وسوف نعرض بعض المفاهيم المرتبطة بما وراء المعرفة.

١) المعرفة وما وراء المعرفة:

ظل الخلط بين مصطلحي المعرفة وما وراء المعرفة مستمرا لفترة طويلة منذ نشأته ويعد هذا الخلط أحد أسباب الغموض الذى أحاط بمفهوم ما وراء المعرفة قديما على الرغم من أن المعرفة وما وراء المعرفة عمليتان مستقلتان ويتضح الفرق بينهم في النقاط الآتية:

أ. المعرفة مكتسبة، بينما ما وراء المعرفة تعبر عن وعى الفرد و إدراكه لهذه المعرفة التي تم اكتسابها بالفعل **(Vadhan&Stander,1994,307)**.

ب. المعرفة تشير إلى الحصول على المحتوى المعرفي واستخدامه، لذلك يشتمل مصطلح المعرفة على نشاطين أساسين هما الاكتساب والاستخدام للمحتوى المعرفي، بينما ما وراء المعرفة تشير إلى الوعى بعمليات تجهيز المعلومات المكتسبة، حيث تدور حول كيف يفكر الناس وكيف يتحكمون في عمليات تفكيرهم **(Zachary& Lementec ,2004,514)** .

ج. المعرفة تتعلق بالأداء أو العمل ذاته، بينما ما وراء المعرفة تتعلق بالاختيار والتخطيط والتنظيم لما سوف نفعله هذا بالإضافة إلى تقييم ما تم الوصول إليه من نتائج.

د. المهارات المعرفية تشتمل مهارات معالجة المعلومات وتوجيه الأسئلة وتسجيل الملاحظات واستخدام المنظمات البصرية في تنظيم المعلومات ،بينما مهارات ما وراء المعرفة تشمل مهارة التخطيط وإدارة عمليه التعلم، والتحكم فيها وتطبيق. **(رفعت بهجات ،٢٠٠٣، ١٧)**

هـ. المهارات المعرفية تستخدم لإنجاز المهمة، بينما مهارات ما وراء المعرفة ضرورية لفهم كيفية إنجاز المهمة **(Imel,2002,75)**.

٢) ما وراء المعرفة بين المهارة والاستراتيجية:

منذ نشأة ما وراء المعرفة ويخلط العديد من الباحثين بين ما وراء المعرفة كمهارة وبين ما وراء المعرفة كاستراتيجية، ويميز المختصون بين المهارات والاستراتيجيات المعرفية ويتضح الفرق بينهم في النقاط التالية :

أ. أن الاستراتيجية هي مستوى أعلى من المهارات فلكى يتم تطبيق أحد الاستراتيجيات يجب توفر المهارات اللازمة لها لتحقيق هدف محدد.

ب. الاستراتيجية هي توظيف واعى لطريقة معينة من أجل تحقيق هدف معين، أما المهارة فهي القدرة التي تستخدم على نحو انتقائي وتلقائي على حسب الحاجة إليها.(**Hartman,H., 2001,10**).

ج. فمهارات ما وراء المعرفة تشير إلى وعى الفرد بما لديه من قدرات و وسائل يحتاج إليها لأداء المهام المكلف بها بفاعلية أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي تشير إلى قدرة الفرد على استخدام الإجراءات والمناهج والطرق المعرفية في تحسين تعلمه(**سعود البدرى**،٢٠١١،٦٥١).

ويتضح مما سبق أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يقوم بها الفرد من أجل تحقيق هدف معين وأن المهارة هي إحدى هذه الخطوات حيث أن استخدام الاستراتيجية ما وراء المعرفية يتطلب اختيار المهارة اللازمة لتحقيق الهدف المرجو بدقة.

٣) الاستراتيجيات المعرفية في مقابل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

لقد ظل الخلط بين الاستراتيجيات المعرفية والغير معرفية محط جدال بين العلماء التربويين و خاصة أن معظم تعريفات ما وراء المعرفة تتضمن في محتواها مكونات الاستراتيجيات المعرفية لذلك ظهرت الكثير من التساؤلات مثل ما هو الفرق بين ما هو معرفي وبين ما هوما وراء معرفي ؟ وهل يمكننا الفصل بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات غير المعرفية؟

يشير **إبراهيم بهلول (٢٠٠٤،١٧٩)** نقلا عن (**Robert ,1993**) إلى أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين، مثل فهم النص القرائي ،في حين أن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم في التأكيد من أنه تم تحقيق الهدف بالفعل، ومثال على ذلك إختبار الفرد لنفسه من اجل تقييم فهم النص، وغالبا ما تسبق الخبرات ما وراء المعرفية النشاط المعرفي أو تليه، ويحدث ذلك عندما يفشل الإدراك مثل: عندما يدرك الشخص أنه لم يفهم ما قرأه فان ذلك ينشط العمليات ما وراء المعرفية حينما يحاول المتعلم معالجة الموقف حتى يفهم.

ويؤكد هذا المعنى **أحمد جابر** (٢٠٠٢،٢٩) حيث تختلف استراتيجية التعلم المعرفية عن استراتيجية التعلم ما وراء المعرفية في كيفية استخدامها فالاستراتيجيات المعرفية تستخدم للوصول لهدف معين، بينما استراتيجيات ما وراء المعرفية تستعمل لضمان الوصول إلى الهدف من خلال استخدام المتعلم لها في عملية مراقبة وتقويم عملية التعلم.

ولذلك يمكننا القول أن الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية قد يتدخلان في استخدام الاستراتيجية نفسها فعلى سبيل المثال استراتيجية بناء المعنى قد تكون استراتيجية معرفية

عندما تكون وسيلة للحصول على المعرفة، وقد تكون ما وراء معرفية عندما تهتم بمراقبة هذه المعرفة وهذا ينطبق على كثير من الاستراتيجيات مثل العصف الذهني والتساؤل الذاتي والتدريس التبادلي.

وبناء عليه فان الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يظهر في كيفية استخدام وتوظيف هذه الاستراتيجيات كما أن العلاقة بينهم هي علاقة تكامل فلا وجود مراقبة وتقيم لمعرفة لم تكتسب بعد، كما أنه لا يمكننا الفصل بين ما هو معرفي وما وراء المعرفي بصورة واضحة خاصة من الناحية التطبيقية.

٤) استراتيجيات ما وراء المعرفة مدخل لتدريس الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية

إن المرحلة الثانوية تحتل مكانة متميزة في السلم التعليمي فهي حلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي لذا تحظي باهتمام كبير من حيث البنية والفلسفة والمناهج وإعداد الطالب إعداداً مثاليًا بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع ؛فكان من الضروري الاهتمام بتنمية جوانب التعلم المختلفة لطلاب هذه المرحلة

وتعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية جوانب تعلم مختلفة للطلاب فهي تساعد الطلاب على الإمساك بزمام تفكيرهم بالروية والتأمل ورفع مستوى الوعى لديهم إلى الحد الذى يستطيع التحكم فيه وتوجيهه بمبادرتهم الذاتية وتعديل المسار في الاتجاه الذى يؤدى إلى تحقيق الهدف.

وتؤكد على هذا المعنى **أمال جمعه (٤٩،٢٠١١)** حيث ترى أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتطلب أن يكون لدى الطلاب قدر من الوعى بالأساليب والاستراتيجيات التي تستخدم لتحقيق قدر من الإدراك واكتساب المعارف العلمية بأساليب المعالجة والتجهيزات وكيفية دمج الخبرات السابقة بالمعلومات الجديدة.

وفى نفس السياق تشير **سميرة عريان (٣٩،٢٠٠٣)** إلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة بالنسبة للطلاب بالمرحلة الثانوية لأنها تنمى لديهم مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم وتسهيل عملية استخدام المعرفة الإجرائية والتوضيحية في تكوين معنى يساعدهم على حل المشكلات.

كما تؤكد **فاطمة عبد الوهاب (١٧٠،٢٠٠٥)** أن ما وراء المعرفة تلعب دورا هاما لطلاب المرحلة الثانوية يتمثل في :

- تنمية الجوانب المعرفية المختلفة مثل الانتباه والتخزين واستدعاء المعلومات وبالتالي زيادة التحصيل.

- تنمية الجوانب المهارية المتعلقة بالتفكير بأنواعه المختلفة كالتفكير الناقد والتفكير العلمي، بالإضافة إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتخطيط والتقويم، وتحليل المواقف، وحل المشكلات.
- تنمية الجوانب الوجدانية خاصة فيما يتعلق بالوعى والاتجاه والتحكم في عملية التعلم وبناء معتقدات إيجابية تساهم في تحقيق النجاح في العملية التعليمية.

كما يشير **Gama (2000,240)** إلي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تلعب دورا هاما في تنميه مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات واستخدام العمليات الخاصة بالتفكير، والتحكم بالتفكير والتعلم من خلال التأمل (أي تحديد العملية التي يصبح الطالب بمقتضاها على وعى باكتساب المعرفة ووعى بالعملية المعرفية وتحليل المواقف وتوليد الأفكار عندما يقوم بإجراء مهمات معينة مثل حل المشكلات.

واذا كان الأمر كذلك بالنسبة للطلاب العاديين في المرحلة الثانوية فهو أكثر أهمية للطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية فالوعى بالمعرفة يمثل أحد الدلالات على التحسن في كفاءة الذات لديهم لأن ذلك الوعى سيتطلب إتقان كل من مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم.

وهناك الكثير من الدراسات التي أكدت على أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة سواء التطبيقية أو التربوية منها دراسة **(هبة عبد السميع ٢٠١١)** والتى استهدفت معرفة فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات فهم المقروء والاتجاه نحو لتعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية، ولقد أكدت الدراسة علي الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأوصت الدراسة بقياس فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال المقررات الدراسية المختلفة.

وكذلك دراسة **(السيد إبراهيم ٢٠١١)** و التي استهدفت معرفة أثر برنامج قائم على ما وراء المعرفة على أساليب التفكير و التحصيل الدراسي و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة و لقد جاءت النتائج لتشير إلى تغير في أساليب التفكير عند مواجهة المشكلات سواء الحياتية أم دراسية و زيادة مستوى الطموح والتحصيل الدراسي ،ولقد أوصت الدراسة بتضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن الأنشطة التعليمية في جميع المراحل العمرية.

ودراسة **(عزت على ٢٠٠٧)** والتي أكدت على فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الكيمياء على مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم وذلك من خلال وعى المتعلم بالمهمة التعليمية ووعيه بمتطلبات تحقيقها .

ودراسة (**منى أبو ناشي ٢٠٠٨**) والتي استهدفت معرفة فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي ولقد أكدت نتائج هذه الدراسة على فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية قدراتهم على استخلاص استراتيجيات مناسبه للتعلم وإلى بذل مزيد من الجهد و تنشيط المعرفة السابقة لديهم لتوظيفها في التعلم الحالي مما انعكس على تنمية التحصيل.

ودراسة (**فاطمه أحمد ٢٠٠٥**) والتي استهدفت معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات القرائية للتاريخ لطلاب الصف الثانوي وذلك من خلال تنمية مهارات القراءة الناقدة وممارسة الطلاب لأساليب التقويم الناقد لأن استراتيجيات ما وراء المعرفة أتاحت للطلاب فرص الاعتماد على أنفسهم في التعلم وكذلك تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعليمية مختلفة.

وفى نفس السياق جاءت دراسة (**وائل محمد ٢٠٠٤**) والتي أكدت على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات والقدرة على حل المشكلات ولقد أكدت على إسهامات استراتيجيات ما وراء المعرفة في زيادة الفهم وتقليل كثير من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم الرياضيات كما أنها أوصت بضرورة استخدام استراتيجية النمذجة (ولن و فيلبس) حيث يحاكى التلاميذ معلميهم من خلال المشاهد الواقعية الحيه للسير الصحيح في مسار التفكير و الخطوات الإجرائية لكل استراتيجية.

ودراسة (**حسن العارف ٢٠٠٢**) والتي استهدفت معرفة أثر التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستوى الذكاء في التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم وتنمية التفكير الابتكاري وقد أكدت الدراسة على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري ولقد أوصت الدراسات بقياس فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية أنماط أخرى من التفكير.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات المختلفة يمكن أن نلخص أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في النقاط التالية :

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية المختلفة بالإضافة إلى تنمية الميول العلمية للطلاب
- تنمية التعبير الكتابي وعمليات الكتابة وإتقان مهارات البحث العلمي والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم.
- تمد المتعلم بالتغذية الراجعة عن أدائه مما يساعد في معرفة جوانب القوة ومحاولة تنميتها واستثمارها ومعرفة جوانب الضعف وتحرى أسبابها ومحاولة تجنبها في المواقف المشابهة.
- تكوين مشاعر إيجابية نحو الذات من خلال أخذ موقف إيجابي في عملية التعلم بدلا من الدور السلبى والمعتاد للمتعلم كمتلقي للمعرفة .

- تكسب الطلاب القدرة على التخطيط السليم للتعلم وتنمية القدرة على التناظر والتنسيق والضبط والتأمل والتخطيط وتطبيق المعرفة الإجرائية.

٥) استراتيجيات ما وراء المعرفة

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير ومساعدة الطلبة لتمكنهم من الفهم والاستيعاب بطريقة مخططة ومنظمة، حيث تعمل تلك الاستراتيجيات على تطوير سلوكيات المتعلم وتنمية عملياته العقلية من خلال تحديد أين ومتى وكيف يتعلم ؟ وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال تدريب الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات. **(ماهر الزيادات ،٢٠٠٣،١٣٥).**

ولقد و ضعت هذه الاستراتيجيات لتعزيز قدرات ما وراء المعرفة عند الطلاب و لقد تنوعت هذه الاستراتيجيات والتي صنفها **ربيكا أكسفورد(١٩٩٦،١١٥)**إلى ثلاثة فئات تشتمل كل منهم على عدد من الاستراتيجيات كما يلى :

١. **استراتيجية تركيز عملية التعلم :** وتشتمل على ثلاثة استراتيجيات تساعد المتعلم على توجيه الانتباه نحو أنشطة أو مهارات معينة وهى النظرة الشاملة للنص وربط كل ما هو جديد بما هو معروف من قبل، وتركيز الانتباه، وتأجيل التحدث والتركيز على الاستماع.
٢. **استراتيجيات التنظيم و التخطيط للتعلم:** و تشتمل على ست استراتيجيات كل منهم تساعد المتعلم على تنظيم عملية التعلم وتخطيطها لتحقيق قدر أكبر من الاستفادة منها وهى: فهم عملية التعلم، التنظيم، تحديد الأهداف العامة والخاصة، وفهم الغرض من النص والبحث عن فرص للممارسة العملية.
٣. **استراتيجيات تقويم التعلم :** تشتمل استراتيجيتين كل منهما تساعد المتعلم على مراجعة أدائه وهما المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، وتهتم المراقبة الذاتية بتحديد الأخطاء التي تعوق الفهم، وتتبع مصدرها ومحاولة الحد من حدوثها ،بينما يعنى التقويم الذاتي قدرة المتعلم على تقويم مدى تقدمه في عملية التعلم.

ويشير **إبراهيم بهلول(٢٠٠٤،١٨٣)** إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة إحدى وثلاثون استراتيجية ومن هذه الاستراتيجيات :

المنظمات السابقة(التمهيدية) ، النمذجة ،التلخيص، العصف الذهني ،البنائية ،التساؤل الذاتي، التدريس التبادلي ،خريطة القصة للفهم القرائي اقرأ ،إسأل نفسك ،اعد الصياغة، خرائط الشكل (v)، SQ3R، SNIPS للفهم القرائي،PSQ5R التعلم التعاوني ، خرائط المفاهيم، التفكير بصوت مرتفع، بناء المعنى(k.w.l)، عمل الأشكال التوضيحية، استخلاص النتائج، متعددة المسارات للفهم،(تنبأ، حدد، أضف، دون)، خطة ما قبل القراءة، PQ4R ، تجميع المعلومات، قراءه النص القرائي بتمعن.

٦) استراتيجية بناء المعنى (أعرف- أريد أن أعرف- تعلمت) كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة

تعد استراتيجية بناء المعنى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تفيد في تحويل دور المتعلم من متلقى للمعرفة لمنتج لها و ذلك من خلال مساعدة الطلاب على بناء المعنى وتكوينه وتنشيط المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة الجديدة .

١) إطارها الفلسفي:

تعد استراتيجية بناء المعنى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة المتوافقة مع مبادئ نظرية التعلم المستند على خصائص الدماغ التي تعمل على تكوين تشابكات ووصلات عصبية نشطة تمكن الطالب من تحقيق الوظيفة الطبيعية والفطرية للأعصاب، وهى التعلم من خلال الإدراك الجزئي والكلى للمعرفة المقدمة له ،الأمر الذى يساعد على تيسير تطور نمو الدماغ في الاتجاه النمائى الطبيعي واليقظة العقلية لدى الطلاب و خاصة أن هذه الاستراتيجية يطبقها الطلاب قبل وأثناء وبعد مواقف التعليم والتعلم المختلفة، وهى تعتمد في جوهرها على عملية الاستجواب الذاتي للطالب، والتي يستخدمها ليتحقق من قدر و نوع المعرفة التي لديه .

(Jensen,115,2012)

ويؤكد على هذا المعنى **ناصر الجهوري** (١٩،٢٠١٢) يرى أن استراتيجية بناء المعنى تتطابق مع بعض مبادئ نظرية التعلم المستند إلى خصائص الدماغ وبالأخص المبادئ الأتية:

- **المبدأ الثالث** :الذى ينص على أن البحث عن المعنى فطريا، والذى يعنى أن الطالب مدفوع فطريا للبحث عن المعاني ومضامين المعرفة حت يستطيع من خلالها إدراك تمثيلات الواقع في ذهنه ويرتبط هذا المبدأ برفع دافعية التعلم والتعليم التي تعمل على استراتيجية بناء المعنى على تحقيقها.
- **المبدأ الرابع** :الذى ينص على أن البحث عن المعنى من خلال الأنماط، بمعنى إيجاد أنماط تنظم بها المنبهات المحيطة بالطالب، والتي قد تتبدى في اكتشاف الطالب لأنماط المقارنات والترتيبات المنطقية والوظيفية وبذلك يبنى الطالب نماذج عقلية للأنماط ويطورها، وهذا جوهر عمل استراتيجية بناء المعنى.
- **المبدأ السادس** : الذى ينص على أن الدماغ يعالج الأجزاء والكليات بصورة متزامنة، بمعنى أن عمليات التفكير التي يستخدمها الطالب باستراتيجية بناء المعنى تعمل على تكامل أداء النصفين الكرويين للمخ فالمخ يعمل بصورة تحليلية في الجانب الأيسر ، وبصورة شمولية في الجانب الأيمن أي أن الدماغ يعمل بنصفيه بصورة متزامنة، والعمل على تنشيط المعرفة السابقة، وجعلها محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة.

كما أن المتأمل لفلسفة استراتيجية بناء المعنى يجد أنها قد استمدت دعما كبيرا في تصميمها من النظرية البنائية وتقوم على افتراض أساسي وهو أن المتعلم يبنى المعرفة بنفسه عن طريق التفاعل بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة، عن طريق عمليات ما وراء المعرفة حيث تقوم هذه الاستراتيجية على الاستجواب الذاتي وهذا جوهر ما وراء المعرفة ويترتب على هذا الاستجواب تقويم الفرد لذاته من حيث اكتشاف مواطن الضعف والوقوف على أسبابها ومعالجتها.

٢) نشأة وتطور استراتيجية بناء المعنى:

تعد استراتيجية بناء المعنى من استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويرجع أول ظهور لاستراتيجية بناء المعنى إلى جرهام ديتريك عام١٩٨٠ والذى أسس مجموعة من استراتيجيات التدريس القائمة على البنائية ومنها استراتيجية بناء المعنى والتي استمد الدعم الأساسي منها من عالم النفس بياجيه(١٩٤٦) وسماها استراتيجية تكوين المعرفة ثم جاء ماسون (١٩٨٢) وجعلها جزء من نموذجه لحل المشكلات. **(وحيد حافظ، ٢٠٠٨، ١٩٥)**

ولقد قامت دونا أوجل عام (Donna Ogle 1986) في الكلية الوطنية للتعليم (إيفانستون) بأمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة و فنون اللغة من تطوير الاستراتيجية و وضعها في صورتها النهائية التي هي عليها الأن ومنذ ذلك الوقت و هي تنسب إلى دونا أوجل و أصبحت استراتيجية منتشرة و مستخدمة على نطاق واسع.

وأطلق عليها استراتيجية أوجل (Ogle Strategy) وتتعدد مسميات بين استراتيجية بناء المعنى واستراتيجية الجدول الذاتي(KWL) أو استراتيجية المعرفة المكتسبة أو استراتيجية القراءة النشطة، واستراتيجية تكوين المعرفة.

ولقد اقترحت أوجل (Ogle) ثلاثة خطوات لاستراتيجية بناء المعنى كما هو موضح في جدول (٣).

جدول(٣): خطوات لاستراتيجية بناء المعنى

م	الرمز	الكلمة	السؤال	نوع المعرفة
١	K	Know	ماذا تعرف من خبرات عن هذا الموضوع؟	السابقة
٢	W	Want	ما الذى تريد معرفته في هذا الموضوع؟	المقصودة
٣	L	Learning	ما الذى تعلمناه بالفعل عن الموضوع؟	المكتسبة

ويشير **ناصر الجهوري** (٢٠١٢، ٢١) نقلا عن **(Barell, 1995)** ظلت هذه الاستراتيجية في بدايتها تستخدم بهدف تنشيط عمليات التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة، ثم انتقل استخدامها بعد ذلك ليشمل العديد من الأنشطة المعرفية والأكاديمية المختلفة، حيث تعد إحدى الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية وتفعيل المعرفة السابقة لدى الطالب، والعمل على توفير و تعميق الفهم بشكل شامل و متكامل و توظيفه مع البناء المعرفي له بالإضافة إلى التدرب على وضع أهداف التعلم

والتعليم ومتابعة عملياتها وحل المشكلات أول بأول ومراقبة جوانب الدقة والخطأ في أداء الطلاب وتعزيز عملية طرح التساؤلات والتفكير المستقل.

ولقد مرت استراتيجية بناء المعنى بالعديد من التطورات و التعديلات التي أدخلت عليها ففي عام (١٩٨٧) قامت دونا أوجل وإلين كار بتطوير هذه الاستراتيجية لتصبح (KWL.PLUS) و ذلك بإضافة خطوتين من أجل تطوير تفكير الطالب و هذه الخطوتين هي:

أ- خريطته المفاهيم .

ب- تلخيص المعلومات. **(نجم الموسى ،٢٠١٥،١١٣)**

ولقد وجدت الباحثة من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية المختلفة أن هناك الكثير من الباحثين الذين أضافوا لاستراتيجية بناء المعنى خطوات جديده مثلما فعلت دونا أوجل .

فقد قام كما قام المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM,1997) بإضافة حرفا جديدا هو(D) لتصبح (K.W.D.L) حيث تشير هذه الخطوة إلى (What I Did?) و تعنى ماذا فعلت؟ أي سرد الخطوات و العمليات التي تستخدم لحل المسائل والتوصل إلى إجابات.

كما أضاف **(عطية وصالح ،٢٠٠٨)** إلى استراتيجية (K.W.L) حرفا جديدا و هو(A) اختصار (Application) لتصبح (K.W.L.A) حيث يقوم الطالب بكتابة كافة التطبيقات التي تعلمها في شتى المجالات فى العمود الرابع (A).

وتشير دراسة **(نيفين البركاتي ٢٠٠٨)** إلى نمط أخر من هذه الاستراتيجية وهو(K.W.L.Q) حيث يشير الحرف (Q) إلى (Question) وهو عمود خاص بالأسئلة التي لم يجيب عنها الطلاب.

ومن ما سبق نستنتج أن استراتيجية بناء المعنى تتسم بالمرونة مما يسهل إجراء التعديلات عليه بما يناسب طبيعة الفئة التي تدرس وطبيعة المادة الدراسية مع الاحتفاظ بالخطوات الثلاثة التي حددتها دونا أوجل كنقطة أساس وارتكاز في كافه تعديلات الاستراتيجية.

٣) تعريف وخصائص استراتيجية بناء المعنى :

تشير **(Ogle,D.1986)** إلى أن استراتيجية K.W.L هي مخطط تعليمي لتطوير القراءة النشطة لنصوص تفسيريه من خلال تفعيل الخلفية المعرفية للمتعلمين

(Bos&Vaughnm,2002,123)

ويعرفها **إبراهيم بهلول(٢٠٠٤،١٨٣)** بأنها احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وأنها استراتيجية تعلم واسعة تفيد في تدريس القراءة حيث تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة للطلاب، وجعلها نقطة ارتكاز لربطها بالمعلومة الجديدة الواردة في النص المقروء.

يشير **ماهر عبد الباري(٢٠١٠،٣١١)** إلى أن هذه الاستراتيجية وضعتها (دونا أوجل) عام ١٩٨٦ وهي استراتيجية مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة وقراءة فصل أو الإنصات لمحاضرة – يحدد ما الذى يعتقد أنه يعرفه عن الموضوع ،وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع ويقوله لنفسه، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذى تعلمه.

كما تعرف بأنها إحدى استراتيجيات التعلم البنائي ،حيث يسجل الطالب كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل. **(ابراهيم عطيه ومحمد صالح، ٢٠٠٨،٥٩)**

ويعرفها (Perez ,2008,21) بأنها استراتيجية تتضمن العصف الذهني ،التصنيف وإثارة الأسئلة والقراءة الموجهة، حيث يحدد فيها الطالب ما يعرفه عن موضوع ما ،ثم يكتب ما يريد أن يعرفه عن موضوع ما، وفى النهاية يبحث عن إجابات للأسئلة التي قام بوضعها، ويمكن أن يقرأ المتعلم النص قراءه صامتة أو مع زميله ويمكن عمل المخطط بمفرده أو مع زميله.

ومن هنا تعرف الباحثة استراتيجية بناء المعنى "بأنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفي التي تعتمد في جوهرها على الاستجواب الذاتي للمتعلم(والذى يأتي فيها المتعلم مستجيبا لنوع المعرفة المراد اكتسابها) وذلك من خلال تصميم جدولا ذاتيا ومنظما حول موضوع الدرس ليحدد ما يعرفه عن الموضوع وما يرغب في معرفته وما تعلمه.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا أن نستخلص مجموعة من الخصائص المميزة لاستراتيجية بناء المعنى كما يلى:

١. تعتمد هذه الاستراتيجية على نشاط المتعلم أثناء التعلم والتمييز بين الأنواع المختلفة من المعرفة (السابقة، المقصودة، المكتسبة).
٢. تتطلب هذه الاستراتيجية وعى متزايد من المتعلم حتى يتمكن من إجراء الاستجواب الذاتي والتحكم في تعلمه وتحمل مسؤولية هذا التعلم.
٣. تعمل هذه الاستراتيجية على زيادة دافعية المتعلم نحو المتعلم لان التعلم هنا هو مسؤولية المتعلم.

٤. يلاحظ أن هذه الاستراتيجية ترتبط بثلاثة خطوات أساسية هي التخطيط، المراقبة والتحكم، التقويم وذلك من خلال التساؤلات الذاتية التي يطرحها المتعلم على نفسه.
٥. تسهم هذه الاستراتيجية من خلال تساؤلاتها في مساعدة المعلم في الكشف عن البنية المعرفية للمتعلم خاصة السابقة.

٤) خطوات استراتيجية بناء المعنى:

يشير الأدب التربوي **(فهدا لعليان ٢٠٠٥)(نفين البركاتي ٢٠٠٨)** و**(ميرفت عرام ٢٠١٢) (زبيدة قرني ٢٠١٣)** و**(نجم الموسى ٢٠١٥)** إلى أن خطوات استراتيجية بناء المعنى في التدريس يمكن تلخيصها :

- تحديد الموضوع المراد دراسته وإعادة صياغة عنوان الموضوع إلى سؤال رئيسي أو إلى إعادة صياغة في صورة مشكلة وتهدف هذه الخطوة إلى إيجاد الإحساس بالمشكلة وإثارة اهتمام الطلاب نحو الموضوع الذى هم بصدد دراسته .
- يطلب المعلم من الطلاب كتابة الجدول المكون لاستراتيجية بناء المعنى على السبورة أو على دفاترهم على النحو التالي:

ما الذى أعرفه (k)	ما الذى أريد معرفته (w)	ما الذى تعلمته(l)

- يطلب المعلم من الطلاب عرض ما يعرفونه عن الموضوع **(ما الذى تعرفه عن هذا الموضوع؟ (k))** ويقوم الطلاب بتدوين ما يعرفونه في الخانة المناسبة وتهدف هذه الخطوة إلى مساعدة كل طالب على تذكر كل ما يعرفه عن الموضوع المستهدف دراسته، و استدعاء معرفته السابقة والعمل على تنشيط تلك المعرفة وعصف أفكاره من بنيته المعرفية عن هذا الموضوع.
- يسأل المعلم الطلاب عما يرغبون في معرفته عن موضوع الدرس **(ما الذى تريد معرفته عن الموضوع؟(w))** ويطلب منهم تدوين ذلك في الخانة المخصصة لها في الجدول و تهدف هذه الخطوة إلى معرفة ما يود كل طالب معرفته والذي يمكن صياغته في هيئة تساؤلات.
- يقوم المعلم باستخدام أساليب وطرق تدريسية وأنشطة متنوعة مثل القراءة والحوار والمناقشة والتعلم التعاوني وخرائط التفكير...إلخ وفي هذه الخطوة يبدأ الطالب بالبحث عن إجابات للأسئلة التي جرى تحديدها مسبقا.
- يسأل المعلم الطلاب عما توقعوا تعلمه عن الموضوع و حدث بالفعل (ماذا تعلمت عن الموضوع ؟(l)) ويطلب منهم تدوين ذلك في الخانة المخصصة لهم في الجدول وهنا يبدأ

الطلاب بتعبئة الخانة الثالثة بخبرات وإجابات مختلفة تشكل ما تعلموه عن الخطوة السابقة وغالبا ما يتعلم الطلاب ويكتسبوا خبرات تعليمية خارج نطاق الأسئلة المطروحة والمسجلة في الخانة الثانية و لذلك تدون تلك الخبرات في الخانة الثالثة سواء حددت من قبل أو لا.

- يطلب المعلم من الطلاب الاستعانة بالجدول في كل حصة حتى يتمكنوا من تنشيط المعرفة السابقة لديهم والتي تتضمن استحضار ثلاثة تضمينات:
  - **الاتجاهات:** هي معتقدات الفرد عن نفسه كمتعلم جيد و الوعى باهتماماته وميوله ومواطن قوته وضعفه، دافعيته ورغبته في المعرفة
  - **خبراته** :وهى أنشطة يومية وأحداث حياتية، وخبرات مجتمعية.
  - **معرفته:** العمليات المعرفية والمحتوى وأنماط وصيغ والبنيه النفسية .

ويمكننا أن نستقرئ من هذه الخطوات أن هذه الاستراتيجية تعمل على إيجاد نقطة الارتكاز لتحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها وتقديم المبررات للقيام بالأنشطة والمهام الأكاديمية والتعرف على العلاقة التي يمكنها الربط بين أنماط المعرفة المختلفة السابقة والمقصودة والمكتسبة، والسعي خلف اكتشاف الجوانب غير المعلومة عن طريق تنشيط المعرفة السابقة والتأمل الذاتي عن طريق تصميم موقف تعليمي هادف والاعتماد على التقييم البنائي للمعرفة أثناء التعلم بالإضافة إلى التقويم الختامي لما تعلمة بالفعل.

٥) خطوات استراتيجية بناء المعنى المتبعة في هذه الدراسة مع نماذج من التطبيق الصفي:

لقد أدخلت الباحثة مجموعة من التعديلات البسيطة في خطوات الاستراتيجية لتناسب الطلاب المعاقين بصريا وطبيعة الهدف المراد تحقيقه حيث أصبحت هذه الحظوات كالاتي:

١- تقديم شرح تفصيلي شفوي للطلاب المكفوفين عن الكيفية التي يتم بها استخدام استراتيجية بناء المعنى أثناء الدرس وعن الهدف من استخدامها .

٢- توزيع الأوراق على الطلاب لتمثل نموذج افتراضي لجدول التعلم الذاتي الذى سيتم استخدامه حيث لا يمكن الاعتماد على السبورة نظرا لطبيعة العينة.

٣- البدء بالتهيئة الذهنية للطلاب من خلال طرح تساؤل معين أو الإعلان عن مشكله ما وفي ضوء الإجابات والحلول المطروحة يتم استنتاج عنوان الدرس.

مثال: ماذا يمكن أن يحدث إذا قام معلم الرياضيات أثناء شرحنا لدرس اليوم بالدخول للفصل وقرر هو أيضا أن يقوم بشرح درس الرياضيات معنا في نفس الوقت؟

من خلال الاستماع للإجابات المختلفة من الطلاب سيستنتج الطلاب أن موضوع الدرس عن الانتباه.

٤- البدء بتطبيق الخطوة الأولى من الاستراتيجية(**ماذا تعرف عن ؟**) في محاولة لاكتشاف المعرفة السابقة للطلاب والتأكد من سلامة البنية المعرفية لديهم حول الموضوع وتصحيح أي أخطاء في البناء المعرفي لديهم.

مثال: ماذا تعرف عن الانتباه؟

٥- الانتقال إلى الخطوة الثانية من الاستراتيجية (**ما الذي أريد أن أعرفه؟**) وهذه المرحلة تتضمن خطوتين هي العصف الذهني وتنظيم المعلومات حيث من خلال العصف الذهني يكتشف المعلم ما يرغب في تعلمه وفى الخطوة الثانية يساعدهم على تنظيم المعلومات في قوائم معرفية من خلال اختيار الأسئلة الأقرب لموضوع الدرس وكتابتها في الخانة الثانية والبدء في سد الفجوات بين المرحلة الأولى (**ماذا أعرف؟**) وبين المرحلة الثانية (**ماذا أريد أن أعرف؟**).

مثال: (١) هل هناك نوع واحد للانتباه؟

(٢) ما هي العوامل المؤثرة في تركيز الانتباه؟

٦- بعد الانتهاء من شرح المعرفة المستهدفة في الخطوة السابقة يجب التأكد من الوصول إلى المعرفة المنشودة حيث يطلب من الطلاب كتابة ما تعلموه بالفعل (**ماذا تعلمت؟**) وإذا كان هناك أسئلة لم يتم الحصول على إجابات لها فيجب على المعلم أن يحاول توضيحها في محاولة تحقيق التقويم البنائي أثناء التعلم.

مثال(أ)- يتنوع الانتباه بين الانتباه القسري والانتباه الإرادي.

(ب)- العوامل المؤثرة في الانتباه تتنوع بين العوامل الموضوعية والذاتية.

٧- وفى نهاية الدرس يقوم المعلم بالوصول إلى مرحلة تأكيد التعلم وتطوير التفكير حيث يطلب المعلم من الطلاب :

- ✓ تلخيص ما تعلموه عن الموضوع إما كتابيا أو من خلال العرض الشفهي.
- ✓ أو إعادة بناء خريطة مفاهيم بارزة للتركيز على النقاط الأساسية.

٦) دور معلم علم النفس والاجتماع في ضوء استخدامه لاستراتيجية بناء المعنى.

على الرغم من أن معظم الاستراتيجيات التربوية الحديثة تسعى إلى جعل المتعلم هو محور العملية التعلمية إلا أن هذا لا يقلل من الدور الذى يقوم به المعلم باعتباره الموجه والمرشد لعملية التعلم والذى يستطيع من خلال أسلوبه التربوي أن يخلق بيئة الصف الملائمة والمشجعة للتفكير من خلال استثارة أفكار الطلاب مراعيا لمبادئ العصف الذهني من حيث قبوله لجميع الأفكار والأخذ بالترتيبات اللازمة لجعل الطلاب محور عملية التعلم ويمكننا أن نحدد أدوار معلم علم النفس والاجتماع في استراتيجية بناء المعنى في النقاط التالية:

١. التمهيد للدرس من خلال عرض موقف حياتي أو مشكلة أما الطلاب بما يسهم في تنشيط عقول الطلاب واستثارة تفكيرهم لكى يستنتج الطلاب عنوان الدرس بدلا من أن يقدم لهم بصورة مباشرة.
٢. اكتشاف البنية المعرفية السابقة للطلاب من خلال طرح السؤال الأول في استراتيجية بناء المعنى وهو (ماذا تعرف عن ؟) مما يسهم في تحديد نقطة البدء في التدريس وتحديد الكيفية التي سوف يتواصل بها المعلم مع الطلاب على أن يدون الطلاب ما يعرفونه في الخانة الأولى.
٣. أن يتأكد المعلم من أن البنية المعرفية السابقة للطلاب سليمة حيث لا يمكن للطلاب الاستفادة من المعرفة الجديدة إلا اذا كانت ملائمة للمعرفة السابقة.
٤. توظيف السؤال الثاني من الاستراتيجية (ماذا تريد أن تعرف عن؟) من أجل توليد أكبر قدر من الأسئلة التي تسهم في اكتشاف ما يرغب الطلاب في تعلمة ،على أن يتقبل المعلم أفكار الطلاب على أن يختار منها بعد ذلك الأقرب والأكثر ارتباطا بموضوع الدرس من أجل المحافظة على وقت الحصة، ويقوم الطلاب بتدوين ذلك في الخانة الثانية.
٥. البدء بمناقشة الأفكار الأكثر قبولًا وارتباطًا بموضوع الدرس مع الطلاب وتحديد نمط التواصل بين الطلاب مع تشجيع الطلاب على التعاون وتقبل أفكار الأخرين.
٦. بعد الانتهاء من الشرح يصل المعلم إلى السؤال الثالث في الاستراتيجية (ماذا تعلمت) ويطلب من الطلاب تدوين ما تعلموه، ويقارن بالخانة السابقة ويتأكدوا من سد الثغرات المعرفية لتكون المعرفة في صورتها النهائية.

٧) دور الطلاب المعاقين بصريا في ضوء التعلم باستراتيجية بناء المعنى:

هناك مجموعة من المؤشرات التربوية والنوعية والتي تمثل الأساسيات التي يجب أن يمتلكها الطلاب المعاقين بصريا من أجل أن تحقق استراتيجية بناء المعنى أهدافها ويمكن أن نلخص دور الطالب في :

- يجب علي الطلاب المعاقين بصريا ممارسة التعلم النشط بما يتضمنه من عمليات للملاحظة والتفسير والبحث عن الفرضيات، والتخلي عن دوره التقليدي كمتلقي سلبي للمعرفة.
- قراءة النصوص المختارة واستيعاب الأفكار المطروحة مع التركيز علي المناقشات الصفية واستقراء كل ما يدور حوله..
- طرح الأسئلة التي تلبى حاجته المعرفية المبنية على المعرفة السابقة.
- ممارسة التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها النص.

- التدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع أفراد المجموعة، واحترام قيمة الرأي الأخر.
- تقويم الطالب لتعلمه في ضوء أهداف الدرس.

٨) الأهمية التربوية لاستراتيجية بناء المعنى للطلاب المعاقين بصريا:

يشير الأدب التربوي إلى أهمية استراتيجية بناء المعنى كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم على وعى المتعلم بما يتعلمه بالإضافة إلى اعتمادها في طريقة عملها على أنواع المعرفة المختلفة السابقة والمكتسبة ولقد اتفقت كل من **أماني إبراهيم (٢٠٠٧، ٤٠) وعائشة السيفاو(٢٠١٣، ٨٠)** على أهمية استراتيجية بناء المعنى في أنها:

١- تسهم في تعلم المعرفة التقريرية بأنواعها المختلفة مثل المعنى البنائي وتنظيم المعلومات وتخزين المعلومات .

٢- زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي والتي يمكن من خلالها تنشيط عمليات المراقبة.

٣- تدوين المعلومات وإعادة تنظيم البنية المعرفية والوصلات والتشابكات العصبية للربط بين المعلومة القديمة والحديثة بما يحقق ترابط و تماسك الإطار المعرفي للفرد.

٤- تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها وخاصة الإجابة عن الأسئلة الاستراتيجية يتطلب عرض الأفكار وإضافة معلومات وليس مجرد الإجابة عن معلومة بسيطة.

٥- تساعد على وضع اللبنة الأولى للتخطيط ولجمع البيانات من المصادر الأولية والثانوية كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعه للمعلومات .

٦- تساهم في تكوين فرص للابتكار والتفكير المتجدد والجانبي حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد.

ومن مميزات استراتيجية بناء المعنى التي أوردها كل من **(مجدى إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٢٥) و(إبراهيم بهلول ، ٢٠٠٤، ١٨٥)** .

١- أن هذه الاستراتيجية تعزز فكرة التعليم التي تجعل الطالب مستحوذا علي العملية التعليمية بدلا من المعلم.

٢- أنها تمكن من تحقيق قفزات عظيمة لتعزيز بيئة التعلم الصفي.

٣- أنها تساعد المعلم من تمكين الطلاب من معالجة أي مشكله مهما كانت درجة صعوبتها وذلك من خلال تنشيط معرفتهم السابقة وأثارة فضولهم.

٤- يمكن للمعلم أن يستخدم هذه الاستراتيجية في أي مادة علمية ومقرر دراسي لقوة الأساس الذى تستند عليه.

٥- تمكن الطلاب من تقرير وقيادة تعلمهم الخاص ومن واجب المعلم أن يعزز نجاحهم في تعلمهم الذاتي على ما قاموا به من جهد.

ومن هنا يمكننا أن نحدد أهمية استراتيجية بناء المعنى للطلاب المكفوفين من حيث تنميتها لقدرة الطلاب المكفوفين على الحوار والمناقشة وتقبل الرأي الأخر والنقد البناء باعتبارها من أهم الاتجاهات المطروحة على الساحة التربوية في تدريس المكفوفين، كما أنها تسهم في زيادة دافعية الطلاب المكفوفين للتعلم من خلال جعل كل طالب مسؤولا عن تعلمه وهذا أيضا يعتبر تحقيقا لمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية استراتيجية بناء المعنى وأهميتها في العملية التعليمية :

- دراسة (**محمد حسب الله ٢٠٠٥**): والتي كانت تستهدف معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة حيث تضمن البرنامج كل من استراتيجية ولن وفيليبس واستراتيجية بناء المعنى بهدف تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية لدى الطالب المعلم في كلية البيضاء ولقد أكدت النتائج على فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية.
- **دراسة (حسن الجليدي ٢٠٠٩):** و لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر استراتيجية (KWL) في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الثانوي ولقد جاءت نتائج الدراسة لتأكد على فاعلية الاستراتيجية المختارة في تنمية مهارات التذوق الأدبي.
- **دراسة (مريم الأحمدي ٢٠١٢):** والتي كانت تستهدف معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وحيث تضمن البرنامج كل من استراتيجية النمذجة والعصف الذهني والتساؤل الذاتي واستراتيجية بناء المعنى ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لدى المجموعة التجريبية والتي تعزى إلى الاستراتيجيات المستخدمة.

٩) بناء المعنى استراتيجية لتعليم قضايا علم النفس والاجتماع:

إن مادة علم النفس والاجتماع من المواد الدراسية التي تلعب دورا كبيرا في حياة الطلاب في هذه المرحلة "المراهقة" ففي مجال النمو المعرفي نجد أن لعلم النفس إسهاماته في هذا المجال من خلال دراسة الطالب للعمليات العقلية الأساسية كالتفكير والإحساس والانتباه والتذكر، الأمر الذى يساعد علي تحصيل المعارف، والارتقاء بقدراته العقلية وفق القواعد العلمية السليمة.

وفى مجال النمو الاجتماعي نجد المراهق يميل في هذه المرحلة إلي التمرد ورفض القيود التي تفرض علية ،وهنا نجد أن مادة علم النفس والاجتماع وما يتعرض له من موضوعات تساعد في فهم السلوك الإنساني والاجتماعي مما يساعده علي التكيف مع المتجمع على نحو سليم.

وفى المجال الوجداني الذى يرتبط بالانفعالات والعواطف يقدم علم النفس موضوعات تساعه علي فهم الانفعالات والعواطف وأنواعها وخصائصها ويدرك أهميتها في حياة الفرد.

ومن ثم فإن مادة علم النفس والاجتماع وما تحمله من أهمية تفرض علينا ضرورة البحث عن الاستراتيجية التدريسية المناسبة التي تساعد في تحقيق الاستفادة القصوى من مادة علم النفس والاجتماع.

وتعد استراتيجية بناء المعنى من الاستراتيجيات الفعالة في تدريس المواد الدراسية المختلفة بصفه عامة والمواد الفلسفية بصفه خاصة حيث أن المتأمل لطبيعة مادة علم النفس والاجتماع التي تدرس في المرحلة الثانوية يجد أنها ليست مجرد مادة لتحصيل الدرجات ولا يمكننا الاعتماد في تدريسها على طريقة التلقين من المعلم والحفظ والاستظهار من المتعلم، بل هي قضايا اجتماعية وفلسفية تحتاج إلى استراتيجيات فعالة تجعل من المتعلم محور عملية التعلم وتجعل له نظرة نقدية لهذه القضايا والمشكلات .

وهذا ما تعتمد علية استراتيجية بناء المعنى حيث أن المتأمل لخطوات استراتيجية بناء المعنى نجد أنها تعتمد على عملية الاستجواب الذاتي التي يقوم بها الطالب لنفسه مما يترتب عليه فهم الطلاب للآلية التي يتم بها عملية التعلم وكيفية اكتساب المعرفة والهدف من هذه المعرفة وذلك يرجع إلى اعتماد استراتيجية بناء المعنى على المعرفة السابقة وجعلها محور الارتكاز في التعلم ودفع الطلاب نحو ربط تلك المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة فهو من شأنه أن يساعد على تحقيق قدر عالي من التفكير.

وهذا ما أكدت علية **أمال جمعه (٢٠١٠، ١٣)** أن الاستراتيجيات التي تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلمين ونشاطهم في الربط والاستنتاجات والموازنات والوصول إلى أحكام وتطبيق ما تعلموه في حياتهم وتراعى مستوى الطلاب وحاجتهم وميولهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة ، وهذه الاستراتيجية تؤثر تأثيرا إيجابيا على الطلاب وتمكنهم من تعلم أكثر عمقا واستدامه، ولا شك أن هذه الاستراتيجيات تهتم بتحويل ثقافة المتعلم من ثقافة تلقى المعلومات إلى ثقافه بناء المعلومات و معالجتها.

وهذا الأمر الذى تتطلبه طبيعة علم النفس والاجتماع لتحقق المادة أهدافها التي وضعت لها، فهي ليست مادة لتحصيل الدرجات كما يعتقد البعض بل هي تهدف إلى مساعدة الطالب على تحقيق فهم افضل للواقع الذى يعيش فيه ومساعدته على تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة.

١٠) استراتيجية بناء المعنى مدخل لتنمية مهارات التفكير العليا:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التدريس على ضرورة تنمية مهارات التفكير العليا و التي من بينها التفكير الإبداعي والتفكير المنطقي والتفكير فوق المعرفي والتفكير التأملي ، وهذا يعنى الخروج بالمتعلم عن دورة التقليدي كمتلقي سلبى للمعرفة و من ثم أصبح الأمر المطروح على الساحة الأن هو كيف نعلم أولادنا مهارات التفكير؟ وكيف يقومون تفكيرهم وكيف يديرون تعلمهم ؟ وما يرتبط بذلك من ضرورة لتعلم مهارات التأمل والملاحظة وحل المشكلات وطرح الفروض وغيرها من المهارات التي تعلم الطلاب كيف يكونوا منتجين للمعرفة وليسوا مستهلكين لها.

والمتأمل لأهمية استراتيجية بناء المعنى يجد أنها تساعد وبشكل كبير على تنمية مهارات تفكير عليا، وذلك من خلال إكساب المتعلم مهارات متعددة مثل القدرة على التخطيط و المراقبة والتقييم كما أن تسهم في تحسين قدرة المتعلم على الاستيعاب ومساعدة المتعلم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات و تنظيمها و تقيمها قبل التعلم وأثناء التعلم وبعده ،وتحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلم على التفكير بطريقة افضل وتنمية مهاراته ومعتقداته وتساعد على تحويل الأفكار والمفاهيم إلى معرفة ذات معنى يمكنه تطبيقها في مواقف جديدة ، فيصبح المتعلم على وعى بعملياته المعرفية من حيث كيفية اكتساب هذه المعرفة وكيفية استخدامها.

وهذا ما أكدت علية الكثير من الدراسات مثل دراسة **(ميرفت سليمان ٢٠١٢)، (كاميليا أبو سلطان ٢٠١٢) و دراسة (Perez 2008) ودراسة(أمل جمعة ٢٠٠٨) ودراسة (رشا على الدين ٢٠٠٧)، و دراسة(Jennifer 2006)**

وجميع هذه الدراسات أكدت على أن استراتيجية بناء المعنى من الاستراتيجيات الهامة التي تساعد على تنميه مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي والتفكير التأملي والتفكير الناقد والتفكير المنطقي وهذا يعنى البعد عن نمط المعرفة الخطية والتأكيد على المعرفة الأسلوبية وما يصاحبها من تنمية لمهارات التفكير العليا، وخاصة أن مقرر علم النفس والاجتماع إذا أحسن تدريسه وتدريب الطلاب من خلاله على مهارات التفكير وإتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات اليومية، فإنه سيساعد الطلاب في المرحلة الثانوية بصفة عامة والطلاب المعاقين بصريا بصفة خاصة على إمكانية تعديل سلوكهم وأنماط تفكيرهم ودوافعهم بما يساير التطورات المستحدثة في المجتمع وذلك بدلا من الجمود الفكري وأنماط السلوك التقليدية التي ألفوها.

وفى البحث الحالي تركز الباحثة على تنمية مهارات التفكير التأملي كأحد مهارات التفكير العليا والتي تسعى الباحثة لمعرفة فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مقرر علم النفس والاجتماع، وهذا ما سوف نتناوله في السطور القادمة.

المحور الثاني: التفكير التأملي

لقد أصبح التعلم من أجل تنميه التفكير من أكثر الاتجاهات الحديثة التي يتبناها المهتمون والعاملون في مجال التربية وتتمثل الفلسفة الرئيسية لهذا الاتجاه في تزويد الطلبة بأدوات المعرفة وإعطاء الفرصة للبحث والتأمل والتفكير والتقصي.

حيث أصبح التعلم من أجل تنميه مهارات التفكير هو بمثابه الإجابة النموذجية للتساؤلات المختلفة حول الكيفية التي يمكننا من خلالها التعامل مع الانفجار المعرفي الذى نشهده من ناحيه ومواجهه التحديات الحالية والمستقبلية من ناحيه أخرى.

١) مفهوم التفكير :

يعد التفكير من أبرز الصفات التي تسمو بالإنسان عن غيره من المخلوقات، وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، ولكن يمكن القول أنه نشاط معرفي يرتبط بالمواقف والمشاكل المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة.**(عدنان العتوم وآخرون، ٢٠١٤،١٧-١٩)**.

لذلك فالتفكير عملية مستمرة في الدماغ لا تتوقف طالما أن الإنسان في حالة يقظة، وتتم عند ما يتعرض الإنسان لمثير خارجي يتم استقباله عن طريق الحواس، وعن طريقها يكتسب الفرد الخبرة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود .(**جيهان العماوي ، ٢٠٠٩ ، ٨**) .

ويعرف**(Preseisen ,٢٠٠١ , ٤٧)** التفكير أنه: عملية معرفية، وفعل عقلي عن طريقه تكتسب المعرفة .

ويعرف **عزو عفانة و وليم عبيد (٢٠٠٣،٢٣)** التفكير بأنه العملية الذهنية التي يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء وكذلك الربط بين واقع الشى والمعلومات السابقة عن هذا الشيء مما يجعل التفكير عاملا هاما في حل المشكلات .

وفى نفس السياق يعرف **حاتم عزيز ومريم مهدى(٢٠١٥،٩٢)** التفكير بأنه العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل مشكلة معينة أو ادراك علاقة جديدة بين أمرين أو أمور عديدة لذلك فهو ينتمى إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي و هو مستوى ادراك العلاقات.

ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة التفكير بأنه عملية عقلية ومعرفية ينظم بها الفرد خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة من خلال إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج والأسباب والنتائج وبين العام والخاص وبين المعلوم والمجهول.

٢) أنواع التفكير :

لقد تباينت أنواع التفكير فيوجد أنماط متعددة للتفكير تتداخل فيما بينها ، لأنه لا يوجد نمط تفكير بعينه مستقل بذاته على أساس تميزه بخصائص محدده ينفرد بها عن بقية أنماط التفكير ، وإنما يتحقق التميز لأي نمط على أساس الأسلوب الذي يتم إتباعه لاكتساب المتعلم كيفية استخدامه وظيفيا وإجرائيا . (**مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ٤٢٩**)

ومن ثم ظهر الكثير من التصنيفات التي حددها **عزو عفانة ووليم عبيد (٢٠٠٣، ٦٢)** علي النحو التالي :

- **التفكير البصري:** وهو النظر المصحوب بالتدبر، والتفكير الذي يؤدي إلى إنتاج المعارف والمعلومات ، والاكتشاف ومعرفة القوانين .
- **التفكير الاستدلالي:** وهو عملية ذهنية معقدة ، تستهدف حل المشكلات حلا ذهنيا عن طريق الرموز والخبرات السابقة ، وهو عملية تفكير تتضمن الوصول من مقدمات معلومة إلى نتيجة معينه، والانتقال من المعلوم إلى المجهول .
- **التفكير الناقد:** هو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف ، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي.
- **التفكير الإبداعي:** نشاط عقلي مركب وهادف يوجه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقا .
- **التفكير التأملي:** وهو التأمل للموقف، وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، وهو تفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة.

وتضيف **سالي حسين(٢٠١٣،٨٠،٨١) على أنواع التفكير السابقة الأنواع التالية :**

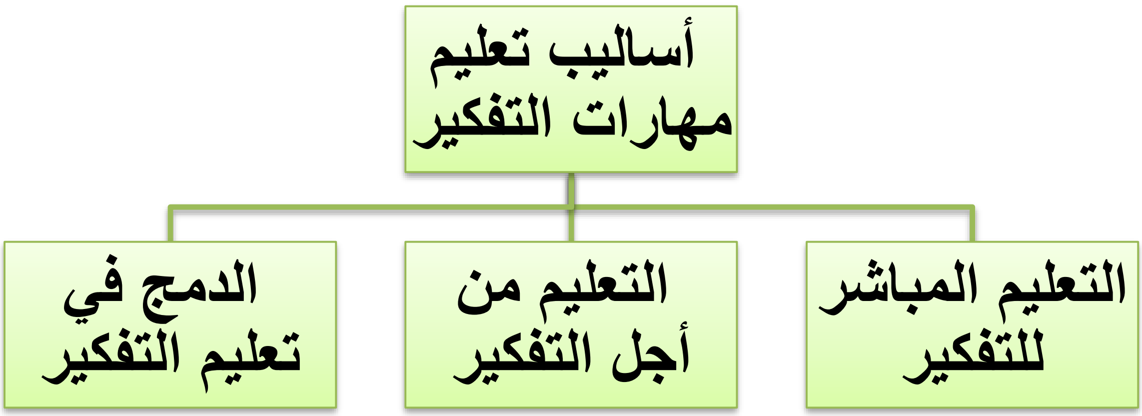
- التفكير التخيلي .
- التفكير الجانبي .
- التفكير العملي (الوظيفي).
- التفكير الرياضي.

- التفكير المعرفي.
- التفكير ما وراء المعرفي.
- التفكير العلمي .
- التفكير الاستراتيجي .
- التفكير الشامل .
- التفكير الفعال.

ومن خلال ما سبق نجد أن تعدد أنماط التفكير يعكس اتجاهات الباحثين وعلماء التربية واهتمامهم بالتفكير وعملياته ونتائجه كما أن هذا التعدد يؤكد على أن التفكير مفهوم معقد بحاجه إلى الدراسة والتحليل والتفسير ولا يمكننا الفصل بين أنواع التفكير فكل منهم يكمل الأخر.

٣) أساليب تعليم مهارات التفكير:

لقد كان تعليم التفكير محط اهتمام كثير من التربويين ولقد كانت هناك العديد من الدراسات التي أكدت علي أن التفكير الجيد قابل للتعليم والتعلم ، ولقد كان دي بونو **(De Bono)**من أوائل المتحمسين لفكرة تعليم التفكير، ومن هنا ظهرت ثلاثة أساليب هامه للتعليم مهارات التفكير:



شكل (٢) يوضح أساليب تعليم مهارات التفكير

- **التعليم المباشر للتفكير :**

ويعني تعليم التفكير بشكل مستقل (كفاءة مستقلة) عن محتوى المناهج الدراسية التي يدرسها الطالب ، وهذا ما ذهب إليه دي بونو **(De Bono)** إلى أنه يمكن تعليم التفكير كأي مادة دراسية ، لدرجة أنه جاء افتراض أن أي مادة دراسية مهما كانت ضعيفة ، فإنها تعتبر مناسبة وممتازة لتعليم مهارات التفكير واستراتيجيته. **(حسن زيتون، ٢٠٠٣ ، ١٠١).**

- **التعليم من أجل التفكير :**

ويعني تعليم عمليات التفكير ضمنيا أثناء تدريس المواد الدراسية وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسيه معينه مثل : تهيئة البيئة الصفية ، واستخدام أساليب وطرق تدريس وأساليب تقويم معينه. (**حسن زيتون ، ٢٠٠٣ ، ١٠١**)

- **الدمج في تعليم التفكير :**

وتعني تعليم المحتوى ومهارات التفكير في وقت واحد ، ومهارات التفكير المراد تعلمها جزءا من الحصة الدراسية المعتادة ، وهذا يتطلب من المعلم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارات التفكير المستهدفة . (**عبدالله نافع ، ٢٠٠٦ ، ١١**)

ومن المؤكد أن لكل اتجاه إيجابيات وفوائده والاتجاه الأمثل قد يكون بالأخذ بالمحاور الثلاثة لإحداث نقله نوعيه في المجال التربوي والدراسة الحالية تنظر باهتمام لكل هذه المحاور ولكنها تأخذ مسارا محدد وهو تنمية التفكير "التأملي" من خلال الاستراتيجيات التدريسية حيث تقوم الباحثة بإعادة صياغة محتوى الوحدتين المذكورتين بما يتماشى مع خطوات استراتيجية بناء المعنى من أجل تنمية مهارات التفكير التأملي .

(٤)- ماهية التفكير التأملي :

يعتبر جون ديوي رائد التفكير التأملي وقدم بواسطته عام ١٩٣٣ في كتابه (**كيف نفكر How we think**) والذي أعده خصيصا للمعلمين، وكان افتراض جون ديوي أن التعلم يتحسن حينما ينشأ في جو تأملي ؛ لذلك جاء التفكير التأملي عند جون ديوي كشكل من أشكال حل المشكلة، وتحمل مسئولية النتائج المترتبة على أفعاله واختياراته. **(١٦ , ٢٠١٠ , Zippy)**

ولقد وصف ديوي التفكير التأملي من خلال ثلاثة مفاهيم أساسية :

أولا : التفكير التأملي منظم بصورة عمدية وإجرائية ولا بد أن ترتبط كل وحدة فكرية بالوحدة الأخرى من التفكير .

ثانيا : التفكير التأملي ينشأ عند الحاجة لإيجاد حل لموقف محير .

ثالثا : التفكير التأملي نوع من التفكير الذي يتكون من تشغيل الموضوع في العقل وإعطائه اعتبارا جادا وإجرائيا . **(٣٣ - ٣٤ , ٢٠١١ , Josten)**

٥) - مفهوم التفكير التأملي :

لقد تعددت الآراء واختلفت حول تحديد ماهية التفكير التأملي، واهتم الباحثون في بحوثهم بتعريف التفكير التأملي بما يناسب طبيعة تلك البحوث والهدف من إجرائها وهناك الكثير من التعريفات التي تناولت التفكير التأملي نذكر منها:

تعريف (Dewey 1993) نقلا عن **صالح صالح (١٥،٢٠١٤)** للتفكير التأملي بأنه التدريس النشط والثابت لأي معتقد أو أي شكل مقترح من المعرفة على ضوء الأسس التي تدعم ذلك، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها ويتألف التأمل – من وجهة نظر ديوي – من الأنشطة المعرفية والوجدانية التي يقوم بها الفرد، لكي يختبر الخبرات من أجل خلق مدركات جديدة ، وأن العملية التأملية توازي المراحل الست للطريقة العملية .

أما **عزو عفانة ووليم عبيد(٥٠،٢٠٠٣)** يعرفان التفكير التأملي بأنه تفكير موجة حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة فالمشكلة تحتاج إلى مجموعة استجابات معينة من أجل الوصول إلى حل معين وبذلك نجد التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات.

ويري (**Song,H.,et al.,(٢٠٠٦,٦٠** أن التفكير التأملي هو إندماج عقلي فى العمليات المعرفية لفهم العوامل المتباينة في الموقف ،و يقصد بالإندماج العقلي ما ينتج عن نشاط الفرد أثناء بناءه للمعارف عن موقف ما، بهدف تنمية استراتيجيات انجاز العمل و أداؤه خلال هذا الموقف.

ويعرفه (١٥ , ٢٠٠٥) **Kim** التفكير التأملي بأنه نشاط الفرد الهادف والمستمر في مراقبة وتحليل وتقييم تعلمه في حدود تحقيق أهداف التعلم والحفاظ على الدافعية وإعمال الفهم العميق واستخدام استراتيجيات تعلم ملائمة والتفاعل مع الأقران والمعلمين لبناء خطوات جديدة للتعلم تؤدي مباشرة إلى تحسين التعلم والأداء.

ويعرفه **إبراهيم البعلي (٢٠٠٦ ،١٨:)** بأنه عملية عقلية يقوم بها الطالب خلال مواجهته لمشكلة معينه أو تناوله لموضوع ما فيمارس خلالها بعض المهارات العقلية بهدف تبصر أبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره حتى يصل إلى النتائج المؤدية إلى حل هذه المشكلة .

بينما يرى **ملاك السليم (٢٠٠٩ ،٩٧)** التفكير التأملي بأنه استقصاء ذهني نشط ومتأني ومستمر وحذر لأهداف الطلبة ومفاهيمهم وأفكارهم واعتقاداتهم وافتراضاتهم وممارستها أثناء الدراسة من خلال ما يمتلكون من أبعاد التفكير التأملي وهي " العمل الاعتيادي، والفهم والتأمل، والتأمل الأخلاقي والتأمل الناقد.

ويرى (٨ , ٢٠١٠ , **Russ back**) بأنه عملية التحليل بعناية ودقة وعمل المقارنات والقدرة على التأمل في ممارسات حجرة الدراسة باستخدام مستوى تفكير أعلى .

ويعرف **أكرم خوالده (٢٠١٢، ١٠)** التفكير التأملي بأنه عملية تفكر واهتمام ومراقبة للموقف الذي يوجهه أو الموضوع الذي يكتب فيه بحيث يجب تحليله بعد فهمه واستيعابه ، بإمعان بجوانبه ومراجعته وتقويمه ضمن ثلاثة مهارات أساسية هي: الانفتاح الذهني والتوجيه الذاتي والمسؤولية الفكرية في ضوء المعارف والخبرات .

ويتضح للباحثة من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أن :

هناك عدم اتفاق على مفهوم محدد فكل باحث تناوله من خلال البنية النظرية التي اختارها فالبعض يرى أنه نشاط عقلي هادف لحل مشكلة والبعض ينظر اليه على انه عمية عقلية يقوم بها أثناء مواجهته لمشكلة معينة والآخرين يعتبرونه القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث إلا أنه يمكن أن هذه التعريفات السابقة للتفكير التأملي لقد اتفقت على مجموعة من النقاط التي يمكن توضيحها في الآتي :

- هو تفكير موجه منظم مقصود، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلة.
- التفكير التأملي ينشأ عند الحاجة لإيجاد حل لموقف محير.
- التفكير التأملي استقصاء ذهني وتفكير موجه يواجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة لحل مشكلة معينة .
- التفكير التأملي يطلب التخطيط الواعي في ضوء المعطيات التي تخدم الموقف مع استبعاد المعطيات التي لا تخدم ذلك .
- التفكير التأملي يطلب تحليل المواقف أو المشكلات إلى عناصرها الأساسية والتعامل معها بصوره متكاملة
- يتطلب قيام الطلاب بربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة .
- لا يهتم بتنفيذ جميع الخطوات، وإنما الأهم الوصول إلى النتائج الدقيقة، وحلول تم تقديمها بدقه.

ومن خلال استقراء الباحثة للتعريفات السابقة فإنها تنظر التفكير التأملي علي أنه: عملية عقلية يقوم بها الفرد عند مواجهته لمشكلة ما من خلال توظيف مجموعة من المهارات العقلية المتمثلة في تحديد السبب الرئيسي للمشكلة والوصول إلي تفسيرات مقنعة واستنتاجات تسهم في اقتراح حلول للمشكلة موضع البحث.

٦) – خصائص وسمات التفكير التأملي :

أن التفكير التأملي كغيرة من أنماط التفكير الأخرى يمثل نشاط عقلي هادف وهذا النشاط له مجموعة من الخصائص والسمات المميزة له والتي تميزه عن باقي أنماط التفكير الأخرى.

فيرى **صالح صالح** (٢٠١٤ ، ١٥١) نقلا عن (**Rodgers** ، ٢٠٠٢) أن التفكير التأملي ينطوي على كل من الاستمرارية والدقة والمنهجية والتلخيص ؛حيث تشير الاستمرارية إلى عمل الارتباطات بين الأجزاء ونسج الخبرات في شكل كلي ، في حين أن التلخيص يمكنه مساعدة

المتعلمين في تشكيل روابط بين أحداث الماضي والحاضر مما يعطي فرصة لتوقع المستقبل على ضوء ما حدث بالفعل .

ويناقش (Choy&Oo ,2012,168) مصطلح التفكير التأملي في ضوء الخصائص الأتية:

١. التأمل كتحليل استنباطي (القدرة على التقييم الذاتي) فهذه الطريقة تتخذ التأمل كتوجيه للأفكار لدمج الخبرات السابقة في الممارسة الحالية ، وهذا التحليل الاستنباطي يتضمن أيضا القدرة على التقييم الذاتي.
٢. التفكير كعملية حل للمشكلات (وعى الفرد كيف يتعلم) فينظر للتأمل على أنه اتخاذ الخطوات الضرورية لتحليل وتوضيح المشكلة قبل اتخاذ أي إجراء، وهذا يتيح الفرصة للمزيد من العمل البنائي بدلا من التوصل إلى إجراءات وحلول سريعة.
٣. التفكير الناقد للذات (التطوير المستمر لتحسين الذات):فلكى يكون الفرد متأملا ناقدا توجد أربع عمليات للتعلم وهى ،تحليل الفروض، والوعى السياقي، والشك التأملي، والتأمل واسع الخيال الذى يقدم طرق بديله للعمل ومن ثم يتحدى الطرق الحالية.
٤. التأمل في المعتقدات عن الذات: فهذه المعتقدات أكثر فاعليه من المعرفة في تأثيرها على الكيفية التي ينظم بها الفرد المهام و المشكلات وكيف يسلك في حجرة الدراسة.

ويرى أكرم خوالد (٢٠١٢، ١٧٦) أن من خصائص التفكير التأملي أنه :

- يقوم على مراقبة الشخصية ومراجعة الذات وتقويمها .
- يبحث في الربط بين ما يشعر به الفرد وبين ما يقرأه وما يعرفه .
- يقوم على تنظيم مدركات الفرد .
- يعتمد على التدبر النشط المستمر الدقيق لأي معتقد أو أفكار أو صور أو نظريات في ذهن الفرد.

٧) مهارات التفكير التأملي :

يشير **جون لانغريهر**(٢٠٠٢،١٧) أن مهارات التفكير هي نسبيا عبارة عن عمليات إدراكية منفصلة يمكن اعتبارها لبنات بناء التفكير .

أي أن التفكير يتألف من مهارات متعددة يسهم إيجادة كل منهم في فاعلية عملية التفكير، وفيما يتعلق بمهارات التفكير التأملي فيصفها **عبد السلام مصطفي** (٢١٦،٢٠٠٩) بأنها القدرة على تفسير وتقييم الدليل وتعديل الآراء وعمل أحكام موضوعية ، وهي مأكدة في كل القرارات

ونظرا لتعدد آراء الباحثين حول مفهوم التفكير التأملي فقد انعكس ذلك على تحديد مهارته حيث تعددت أراء الباحثين فيما يتعلق بمهارات التفكير التأملي .

فيذكر (Song et al. ٢٠٠٦ ,٦٥) أن مهارات التفكير التأملي هي نتيجة لتقدم النتائج عن التفاعلات بين المهارات المفاهيمية للفرد والبيئة التي تحسن من أو تعوق هذه المهارات، فهي مهمة في بيئة التعلم القائم على المشكلات، إذا إنها تساعد المتعلمين على الانخراط بعمق في عملية التعلم .

تتفق **فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥، ١٨١)** و**حسين عباس (٢٠١٢، ١٠)** علي أن مهارات التفكير التأملي هي: تبصر وإدراك العلاقات، والاستفادة من المعطيات، ومراجعة البدائل، واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف .

كما حدد **مجدي إبراهيم (٢٠٠٥، ٤٤٦)** أن التفكير التأملي يتضمن مجموعة من القدرات العقلية التي تعد بمثابة مهارات له وهي (القدرة على تحديد المشكلة، القدرة على تحليل عناصر الموقف المشكل، القدرة على استدعاء القواعد العامة والأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة – القدرة على تكوين الفروض واختيار كل فرض في ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة– القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها لتوصل إلى حل المواقف المشكلة).

وأشارت **صفاء على (٢٠٠٨ ، ١١٤)** إلي أن مهارات التفكير التأملي يشمل على المهارات الآتية (الوصف التأملي – التحليل التأملي – النقد التأملي – البناء أو التركيب التأملي – التخطيط التأملي) .

ومن المهارات التي حددتها وثيقه معايير الجودة والاعتماد كمهارات للتفكير التأملي ما يلى:**(دليل أدوات جمع البيانات لدراسة التقييم لمؤسسات التعليم قبل الجامعي ،٢٠٠٨،١٣٩)**

- مهارة الرؤية البصرية .
- إعادة التفكير فيما يتعلمه المتعلم.
- استخدام خطوات منظمه في حل المشكلات .
- تحديد وتحليل المشكلة المطلوب حلها.
- الاعتماد في الوصول إلى حل للمشكلة على تحديد أسبابها.
- إضافة أفكار جديده بما يناسب متطلبات الموقف.
- التفكير في استخدامات جديدة للأشياء المختلفة .
- القيام بعمل أبحاث علمية جديدة.

هذا وقد اتفق كل من **إبراهيم البعلي (٢٠٠٦)** و**جيهان العماوي (٢٠٠٩)** و**عبدالعزيز الجميل (٢٠١٠)** و**(عبدالعزيز طلبه، ٢٠١١)** **نادية العفون (٢٠١٢)** ،**(هالة السنوسي ،**

٢٠١٣) و(يسرا بلبل (٢٠١٤) ،أميرة الدسوقي (٢٠١٥) على أن مهارات التفكير التأملي تتمثل في:

١- **التأمل والملاحظة Meditation and obsekiation**: وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريا .

٢- **الكشف عن المغالطات:Revealing parallelisms**: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع ، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحية أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة أو إنجاز المهام التربوية .

٣- **إعطاء تفسيرات مقنعة : Provide convincing explanation** : وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة ، وقد يكون هذا المعنى معتمد على معلومات سابقة أو طبيعة الموضوع وخصائصه .

٤- **الوصول إلى استنتاجات: conclusions** : وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة .

٥- **وضع حلول مقترحة: Proposed solutions** : وهي القدرة على وضع خطوط منطقية لحل الموضوع المطروح ، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح .

وتتفق الباحثة مع هذا التصنيف لمهارات التفكير التأملي إلى إنه لا يمكنها تنمية مهارات الرؤية البصرية للطلاب المعاقين بصريا لذلك قامت الباحثة بالاعتماد على المهارات الآتية : (الكشف عن المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – وضع تفسيرات مقنعة – وضع حلول مقترحة).

٨) الأهمية التربوية لتعليم مهارات التفكير التأملي :

تتنامى أهمية التفكير التأملي واستثارته في العملية التعليمية من متطلبات مجتمعنا المعاصر وما يشهده من تغييرات وتعقيدات حياتيه وما يتضمنه من انفجار معرفي، مما يحتم ضرورة تغيير الاتجاهات وأساليب حل المشكلات وإعادة التفكير بشكل مستمر .

فالتفكير التأملي يتضمن التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار ، وقد يسبق عملية التعلم أو يحدث أثنائها وبعدها مما يساعد الفرد علي مقاومة اللجوء للحلول الجاهزة و النمطية ويظل دائما يبحث عن البدائل .

لذلك التفكير التأملي يؤدي غرضا ما مفيدا لكل من المتعلم والمعلم ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي :

(أولا) :أهمية تعليم مهارات التفكير التأملي للمعلم :

يؤكد (٦٩٩ , ٢٠٠٥) **Lee** أن التفكير التأملي يعمل على تحسين الأداء التدريسي وتخطيط عملية التعلم ، وفهم الممارسات التعليمية المختلفة كما أنه يعمل على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الحالية .

كما يتفق كل من (١٢ , ٢٠١٢) **Lynelle** **وأمل مصطفى** (٢٠١٠ ، ٣٣) على أن التفكير التأملي يساعد المعلم على :

- معرفة كل الظروف التي تحيط بالطلاب ومن ثم فهم النتائج .
- دعم معرفة المعلم و المهارات والاستراتيجيات وحل المشكلات .
- زيادة قدرة المعلم علي الربط بين النظرية والتطبيق.
- تطوير الأخلاقيات والأدبيات المهنية .
- تكوين بيئة تعلم إيجابية .

كما يشير **محمود الأستاذ** (٢٠٠٧ ، ١٢٢٠) أن التفكير التأملي يساعد المعلمين على ممارسات مهنية واعية ويكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، فأصبح التفكير التأملي أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلم، وخاصة للمعلم المهني.

وهناك الكثير من الدراسات التي أكدت على أهمية التفكير التأملي بالنسبة للمعلم نذكر منها :

- **دراسة (شريفه الزبيري ٢٠١٤)**: والتي هدفت إلى تنميه مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة باستخدام حافظه "عينات عمل المعلم ولقد أكدت نتائج هذه الدراسة على أهميه التفكير التأملي ودوره في إعداد المعلم وهذا يرجع إلى طبيعة التفكير التأملي كتفكير ناقد للذات ،كما أوصت هذه الدراسة بتوفير برامج لتدريب المعلم على الممارسة الفعالة للتفكير التأملي ضمن مجموعة من البرامج الدراسية.
- دراسة (**Russ back** ٢٠١٠) : حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن قيمة التفكير التأملي لدى معلمي ما قبل والمعلمين الجدد في ميسوري، ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلي أن التفكير التأملي أثر فعال على التغيرات التي تحدث في الممارسات التربوية للمعلم ،حيث أن التفكير التأملي يجعل المعلم على وعى بتفكيره مما يدعم نموه المهني.
- **دراسة (Lynell ٢٠١٢)**: ولقد هدفت الدراسة إلى تنمية التفكير التأملي لدى المعلمين أثناء أداءتهم التدريبية وكذلك الربط بين تأملات المعلمين وممارستهم التدريسية ولقد أسفرت

نتائج هذه الدراسة على أن التفكير التأملي أصبح أداه مهمة لدى المعلمين، وأكدت هذه الدراسة على أن التفكير التأملي أصبح أداه مهمة يجب تضمينها في دروس المعلم .

ومن خلال ما سبق تضيف الباحثة أن التفكير التأملي يعود على المعلم بالفائدة وذلك من خلال:

- دعم النمو الوظيفي للمعلم وتحسين عملية التدريس وتنمية قدرته علي استحداث وتوظيف الاستراتيجيات التعليمة .
- يساعد التفكير التأملي المعلم على تبني بعض الآليات التي تساعده في التنويع في أساليب التدريس.
- استخدام المعلم التفكير التأملي في ممارساته التعليمية يساعده على حل الكثير من المشكلات.
- التفكير التأملي من أنماط التفكير التي تجعل الفرد يخطط ويراقب ويقيم أسلوبه .
- التفكير التأملي يزود المعلمين بمعلومات قيمة عن طلابهم مثل عمليات التعلم والفهم والمشاعر والمعتقدات.

(ثانيا): أهمية التفكير التأملي بالنسبة للمتعلم :

تظهر أهمية استثارة التفكير التأملي في أثناء التعلم لمساعدة الطلبة في تطوير أساليب استخدام المعرفة الجديدة خلال نشاطاتهم اليومية والتفكير التأملي نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلاب على تكوين وتطوير مهارات تفكير أعلى، ولذا يرى **محمد العارضة (٢٠٠٨ ، ٩)** أن ممارسة الطلاب للتفكير التأملي تكسبهم القدرة على :

- ربط المعرفة الجديدة بفهم سابق .
- الارتقاء بالتفكير للحدود المجردة المفاهيمية .
- تطبيق استراتيجيات جديدة في مواقف جديدة لم يسبق لها مثيل .
- فهم التفكير الخاص بهم واستراتيجيتهم التعليمية ..
- الأخذ بوجهة نظر الآخرين والتفكير في الإجراءات الأفضل والنظر في البدائل وعواقب الأفعال .

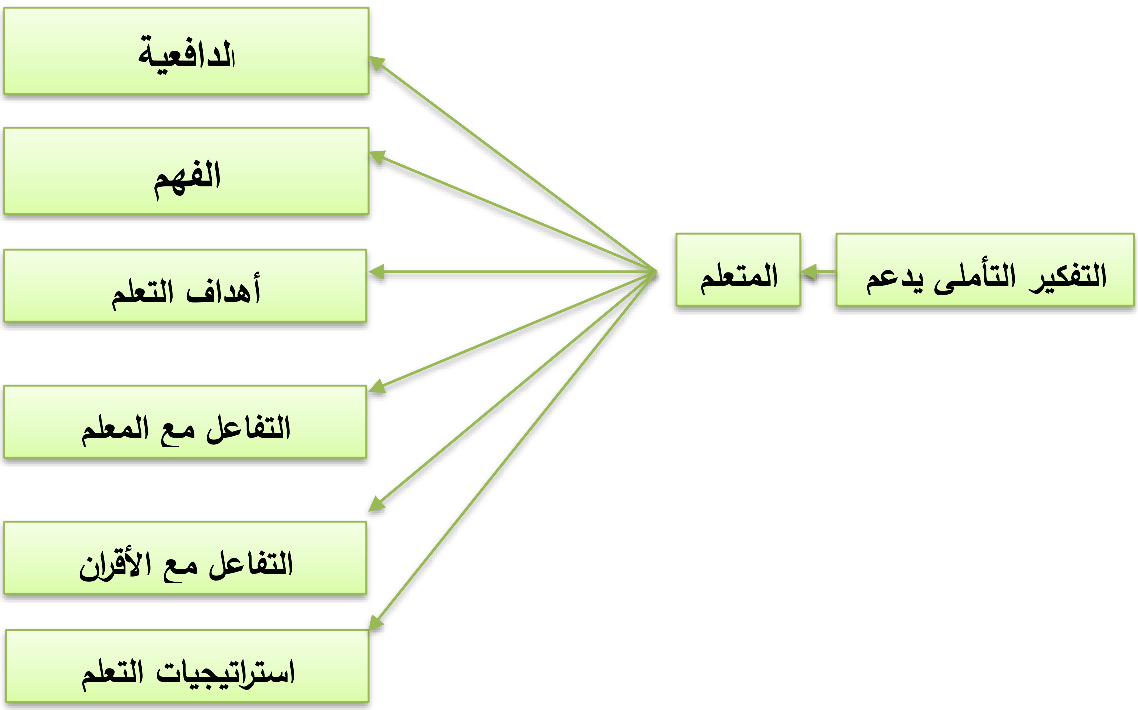
كما يرى **مدحت صالح (٢٠١٣ ، ٨٦)** أن التفكير التأملي يجعل المتعلم لديه القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهات النظر وتحليل المقدمات ، ومراجعة البدائل والبحث عنها و استبعاد المعلومات ذات العلاقات غير المناسبة للمقدمات المعطاة .

وفى نفس السياق يؤكد **أكرم خوالدة** (٢٠١٢ ، ١٨٠) على أن ممارسة التفكير التأملي تعمل على تحسين أداء الطلبة وزيادة قدرتهم على التخيل العقلي والتفكير التحليلي والناقد والتنظيم في كتابتهم ، والفرد الذي يمتلك هذه المهارات يكون مستقلا في تفكيره ، ومراقبا له وقادرا على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته .

ويشير في هذا الصدد (٦:٥, ٢٠٠٥) kime إلى أن أهمية التفكير التأملي للمتعلم كالآتي :

- تشجيع الطلاب على الوصول إلى فهم عميق للمادة الدراسية .
- كما أن التفكير التأملي يؤدي إلى إحداث تغيرات في طريقة التعامل مع تعلمهم في المستقبل .
- التفكير التأملي يزيد من دافعية المعلم للمتعلم .
- يجعل الطلاب لديهم القدرة على تحويل الخبرة السلبية المرتبطة بمشاعرهم مثل (عدم الارتياح، القلق) إلى خبرات إيجابية .

كما وضح (١٣, ٢٠٠٥) **kime** أهمية التفكير التأملي للمتعلم في الشكل الآتي :



شكل رقم(٣): أهمية التفكير التأملي للمتعلم

ولقد كانت تنمية مهارات التفكير التأملي عند الطلاب محط اهتمام كثير من الدراسات منها :

- دراسة **(عطيات ياسين ٢٠١١)** : والتي استهدفت معرفة آثار شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف

الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولقد أكدت نتائج هذه الدراسة على فاعلية شبكات التفكير البصرى في تنميه التفكير التأملي والتحصيل الدراسي، وأوصت الدراسة بضرورة تنميه مهارات التفكير التأملي داخل الصف الدراسي و ذلك بالاعتماد على الأنشطة والاستراتيجيات الفعالة.

- **دراسة(شادي عبد الحميد ٢٠١٣)** : ولقد تناولت هذه الدراسة معرفة أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنميه التفكير التأملي ومهارات رسم الخريطة لطلاب الصف العاشر الأساسي، ولقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات رسم الخريطة وأكدت على أن المعلم بحاجة لتنمية مثل هذه المهارات وأكدت على انعكاس هذه المهارات على الطلاب ولاقت استحسان الطلاب .
- **دراسة (أمل عياش وفريال عواد ٢٠١٢)** ولقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر تنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي وذلك من خلال استراتيجية التدريس التبادلي، ولقد أكدت نتائج الدراسة على فاعليه التدريس البديل في تنميه مهارات التفكير التأملي، وأوصت بضرورة الاعتماد على الاستراتيجيات التي تعزز الأفعال القائمة على الممارسة التأملية بدلا من الاعتماد على الممارسة الروتينية.
- دراسة **(ثابت هادى ٢٠١٤)** استهدفت معرفه أثر مهارات التفكير التأملي على الأداء التعبيري لطلاب الصف الرابع العلمي ،ولقد أكدت هذه الدراسة أن التدريس بمهارات التفكير التأملي ساعد الطلاب على اكتشاف عناصر الموضوع وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر المحتوى وتحسين جودة التعلم.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة تضيف الباحثة إلى أهمية تعليم مهارات التفكير التأملي للمتعلم النقاط التالية :

- يساعد التفكير التأملي الطلاب على بناء معارف جديدة وتعديل تفكيرهم .
- يساعد التفكير التأملي الطلاب على التعامل مع المفاهيم المجردة والمحسوسة .
- يساعد التفكير التأملي المتعلم على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية مما يدعم قدرته على التنبؤ بالمستقبل .
- يبتعد الطالب عن النمطية وتكرار الحلول ويبحث في البدائل الأخرى .

٩) موضع التفكير التأملي من أنماط التفكير الأخرى :

ينظر البعض إلى أنواع التفكير كما لو كانت خط متصل يمثل أحد طرفيه شكلا بسيطا من التفكير وطرفه الآخر شكلا متقدما منه، كما في التفكير التقاربى والتباعدي، والتفكير الفعال وغير

الفعال، والتفكير المحسوس والمجرد، والتفكير الاندفاعي والتأملي، والتفكير المعرفي وما فوق المعرفي . **(صالح أبو جادو ومحمد نوفل ، ٢٠٠٧ ، ٢٨)**

وفيما يتعلق بالتفكير التأملي فهو متضمن في معظم أساليب التفكير مثل أسلوب حل المشكلات والاستقصاء والتفكير الناقد ... إلخ ، تتضمن في مجملها تفكيرا تأمليا لا يمكن الاستغناء عنه لرسم جوانب الموقف المشكل بصريا وكشف موطن الخطأ والضعف ومحاولة علاجها والخروج باستنتاجات علمية تساعد في وضع حلول منطقية للموقف المشكل . **(جيهان العماوي ،٢٠٠٩، ٧٤)**.

وسوف تتناول الآن موضع التفكير التأملي من أنماط التفكير الأخرى

- **التفكير التأملي والتفكير الناقد :**

يشير **عزو عفانة وفتحيه اللولو(٢٠٠٢، ١١)** إلي أن التفكير الناقد يتضمن عدة مهارات ينبغي أن تتوافر لدى المتعلم حتى يستطيع أن يحل مشكلة معينة، كما أنه يتضمن العديد من المهارات التفكيرية مثل التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستدلالي والتفكير التأملي.

ومن ثم يمكننا القول أن مهارات التفكير الناقد تتداخل مع مهارات التفكير التأملي بشكل أو بأخر وهذا ما أكدا عليه **(Yost& Sentber(٢٠٠٠,٤٤ حيث يروا أن مهارات التفكير التأملي** يمكن تصنيفها إلي مجموعتين من المهارات هي :

أ- مهارات الاستقصاء: وتتضمن مهارات تجميع البيانات وتحليلها – الفحص الدقيق للمعلومات – تكوين الفروض المناسبة التوصل إلي استنتاجات مناسبة – تقديم تفسيرات منطقية.

ب- مهارات التفكير الناقد: وتتضمن مهارات الاستنباط – الاستدلال – الاستنتاج – تقويم الحجج.

- **التفكير التأملي وحل المشكلات :**

يعتبر التفكير التأملي وحل المشكلات طريقة أو عملية أكثر منها نتاج نهائي ، حيث يتداخل التفكير التأملي مع الأسلوب الحالي في حل المشكلات فكل خطوة من خطوات حل المشكلة تتضمن تفكيرا تأمليا ، ولكنه لا يعتبر مرادفا لهذه الطريقة في حل المشكلات كما أنه في التفكير التأملي لا قيمة لحقائق سوا أنها تفيد كمادة التحليل ، بينما تفيد المفاهيم والتعميمات في توضيع و إثراء التأمل وتدعيمه.**(عزو عفانة وفتحيه اللولو، ٢٠٠٢، ١١)**

➢ **التفكير التأملي والاستقصاء :**

يقوم الاستقصاء العلمي على مجموعة من العمليات العقلية وهذه العمليات تسمى عمليات الاكتشاف وهي الملاحظة والقياس والتصنيف والتنبؤ والاستدلال ، بينما يقوم التفكير التأملي على استراتيجية محددة توصل المتأمل إلى صورة متكاملة عن الموقف المشكل لا تلزم اتخاذ خطوات عملية إجرائية مباشرة لتحويل صورة الموقف المشكل إلى صورة أخرى. **(عزو عفانة وفتحيه اللولو ، ٢٠٠٢ ، ١١)**

➢ **التفكير التأملي وما وراء المعرفة :**

إن التفكير فيما وراء المعرفة هو نوع من التفكير يلزم لجميع أنواع التفكير بل هو القاسم الأعظم بينها جميعا ، والتفكير التأملي و التفكير الما وراء معرفي يتطلب كل منهم تفكير الفرد في تفكيره و يحدث ذلك في التفكير الماوراء المعرفي من خلال التقييم الذاتي ويظهر في التفكير التأملي من خلال طرح الأسئلة والاستفهام الذاتي و الربط بين المعرفة السابقة والمكتسبة لذلك فالتفكير التأملي جزء من التفكير الماوراء المعرفي.

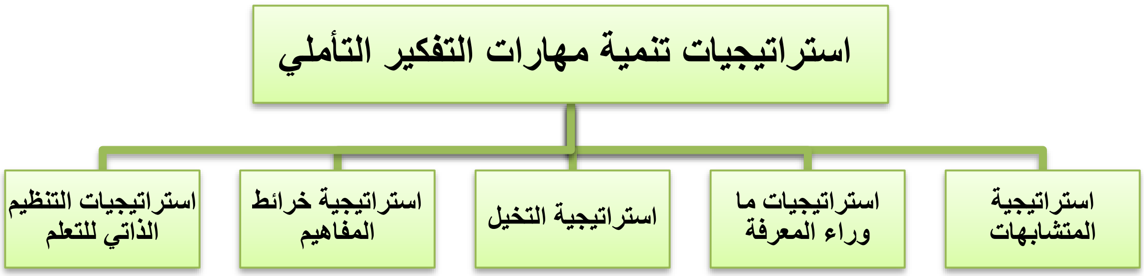
➢ **التفكير التأملي والتفكير الإبداعي :**

يلعب التفكير التأملي دورا هاما في تنمية التفكير الإبداعي كما أن هناك ارتباطا موجبا بين الأصالة والمرونة من جهة والميل إلى التفكير التأملي من جهة أخرى .

ويشير **أكرم خوالده (١٧٨،٢٠١٢)** نقلا عن **(Kish &Sheehan ,1997)** أن التفكير التأملي يؤدى إلى تنميه الإبداع ،بحيث يصبح الطالب فعالا قويا ، و يستطيع الربط بين ما يقرأ و ما يعرف حتى يصبح التأمل أسلوبا تعليميا.

١٠) استراتيجيات تنميه التفكير التأملي :

لقد رصدت الباحثة من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث التي تناولت التفكير التأملي مجموعه من الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تنميه مهارات التفكير التأملي من خلال المواد الدراسية المختلفة وذلك على النحو التالي:



شكل رقم (٤) : يوضح استراتيجيات تنمية مهارات التفكير التأملي

- **استراتيجية المتشابهات:**

تشير أفنان دروزه(٢٨٣،٢٠٠٠) إلى أن طريقه التشبيه عملية ربط بين موضوعين متساويين في مستوى العمومية ودرجه الصعوبة ويجمع بينهما عناصر مشتركة بهدف جعل الغير مألوف مألوف، وتعتمد استراتيجية المتشابهات على مجموعة من الإجراءات مثل (تحديد الخلفية المعرفية للطلاب – تقديم المفهوم المراد تعلمه – تقديم المتشابه – الاستنتاج –المناقشة – التقييم) تلك الإجراءات تسهم وبشكل فعال في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب.

- ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية استراتيجية المتشابهات في تنمية التفكير التأملي دراسة(**عبد العزيز الجميل٢٠١٠**) وقد أكدت الدراسة على فاعلية استراتيجية المتشابهات على تنمية التفكير التأملي وعمليات العلم في مادة العلوم ولقد أوصت الدراسة بتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال المواد الدراسية المختلفة.

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة:**

تقوم هذه الاستراتيجيات على أداءات وسلوكيات يقوم بها المتعلم بمساعدة المعلم وتوجيهه لتحديد مدى معرفته وإدراكه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية والقراءات قبل وأثناء وبعد التعلم لتذكر المعلومات وفهمها والتخطيط لذلك وحل المشكلات والتحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها والتعبير عنها وتنمية التفكير التأملي .

ومن الدراسات التي أكدت فاعليه استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي:

- دراسة (**أسماء أبو بشير ٢٠١٢**) والتي أكدت على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، والأشكال التوضيحية ،التفكير بصوت مرتفع) في تنمية مهارات التفكير التأملي في مناهج التكنولوجيا وأوصت الدراسة بالاهتمام بضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى عملية التعلم .

- دراسة (**ياسر الكبيسي ٢٠١١**) والتي أكدت على فاعلية احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وهى استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير التأملي في مادة الدراسات الاجتماعية ولقد أوصت الدراسة بالاعتماد على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال المقررات الدراسية المختلفة.
- دراسة (**فاطمه عبد الوهاب ٢٠٠٥**) والتي أكدت على فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة (التدريس التبادلي ، التساؤل الذاتي ،تنشيط المعرفة القبلية) في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، ولقد أوصت الدراسة بتنمية التفكير التأملي من خلال المقررات الدراسية المختلفة

➢ **استراتيجية التخيل:**

تعد استراتيجية التخيل من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي وتعتمد هذه الاستراتيجية على ترجمة مادة الكتاب المدرسي إلى صور ذهنية والممارسة العملية لهذه الاستراتيجية تنمى التفكير التأملي لأن التفكير التأملي شعوري عقلي وغرضي في هدفه لذلك يعتمد على كل من التخيل والتصور ومن الدراسات التي أكدت على أهمية استراتيجية التخيل في تنمية التفكير التأملي :

- دراسة (**صفيه الجدبة ٢٠١٢**) والتي أكدت على فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في مادة العلوم، ولقد اوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التفكير التأملي، وعقد دورات تدريبية للمعلمين لصقل خبراتهم.

➢ **استراتيجية خرائط المفاهيم :**

وتعتمد هذه الاستراتيجية على خطوات معينة وهى (اختيار الموضوع المراد عمل خريطة له –تحديد المفاهيم – إعداد قائمة بالمفاهيم – تصنيف المفاهيم – ربط المفاهيم بخطوط) وعند اتباع تلك الخطوات فهي تعمل على على تنمية القدرة العقلية لدى الطلاب وخاصة مهارات التفكير العليا كالتفكير التأملي .

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية خرائط المفاهيم في تنمية التفكير التأملي :

- دراسة(**خلف محمد ٢٠١٣**) و الذى أكد على فاعلية استراتيجيات خرائط المفاهيم في تنمية التفكير التأملي والمفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي ولقد أسفرت النتائج عن التأثير الإيجابي لخرائط المفاهيم على تنمية مهارات التفكير التأملي .
- دراسة (**غازي طاشمان و أخرون ٢٠١٢**) ولقد هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر استراتيجيتي خرائط المفاهيم والذكاءات المتعددة في تنمية التفكير التأملي في مادة جغرافيا الوطن العربي

لدى طلبة معلم الصف وأكدت النتائج على فاعلية الأثر الذى أحدثته استراتيجيتي الذكاء المتعدد وخرائط المفاهيم في تنمية التفكير التأملي .

- **استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:**

يعد التنظيم الذاتي للتعلم أحد المداخل التدريسية التي ساهمت في تنمية أنواع عديدة من أنماط التفكير مثل التفكير الناقد والتفكير التأملي والتفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي فهذا الذى يشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات مثل استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف، واستراتيجية تنظيم وتحويل المعلومات، استراتيجية التسميع والاستظهار واستراتيجية التقويم الذاتي وغيرها .

ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم:

- دراسة (**منى الشنيطى ٢٠١٤**) والتي أكدت على فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفلسفة، ولقد أوصت الدراسة بقياس فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية أنماط مختلفة من التفكير من خلال المقررات الدراسية المختلفة
- دراسة (**عبد العزيز طلبه ٢٠١١**) والتي أكدت على فاعلية استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الفرقة الثانية الشعبة العلمية (كيمياء، رياضيات) الدراسين لمقرر تكنولوجيا التعليم.

١١) الأسس التي يجب توافرها لتنميه التفكير التأملي داخل الصف:

إن التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المهمة التي تحتاج إلى بيئة تعليمية وصفية مناسبة ومدرب متمكن "معلم"، ومتعلم واعى ونصوص معرفية خاصة، وخصوصا أن الاعتماد على المادة الدراسية فقط وطريقة التلقين من المعلم والحفظ والاستظهار من قبل المتعلم يؤدى إلى حرمان الطلبة من المهارات العقلية التي تمكنهم من توليد معرفة ذات معنى .

وسوف تتناول الباحثة الأسس التي يجب توافرها لتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مجموعة من المحاور:

(أولا): البيئة التعليمية الداعمة للتفكير التأملي .

إن تنمية التفكير التأملي يتطلب تحويل البيئة الصفية إلى مجتمع تقصى ومجتمع التقصي يعنى أن يصغى الطلبة إلى بعضهم البعض ويتعاونوا على استخلاص النتائج، ويسعوا إلى تحديد الافتراضات عن طريق الحوار المنظم .

ويؤكد على هذا المعنى ديوي حيث أشار إلى أن التفكير التأملي يعتمد على بناء بيئة الصف الدراسي التي توقظ فضول الطلاب وتربط بين خبراتهم ،تلك البيئة المليئة بالتفاعل الاجتماعي المنظم بما يشتمل عليه من المناقشات الصفية والأفكار الناقدة التي من شأنها أن تعمل على تنمية التفكير التأملي. **(lukey,2006,8)**

كما يرى **koszalka,etal (2001,3)** أن بيئة الصف الدراسي الداعمة للتفكير التأملي يجب أن تتسم بالمرونة وتنظيم الوقت والمهام والأنشطة الاجتماعية.

لذلك يمكننا أن نلخص مواصفات البيئة التعليمية الداعمة للتفكير التأملي في مجموعة من النقاط:

- يجب أن تكون البيئة التعليمية متمركزة حول المشكلة ومشجعة على التأمل.
- يجب أن تكون البيئة التعليمية قائمة على الجو التأملي والثقة المتبادلة بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض بما يسمح لهم بإعادة تقييم الاستنتاجات.
- يجب أن تكون البيئة التعليمية قائمة على التفاعل الاجتماعي والمناقشات الاجتماعية من خلال العمل على المجموعات المتعاونة.

(ثانيا):المعلم وتنمية التفكير التأملي:

يعد المعلم من أهم عوامل نجاح أي برنامج تعليمي للتفكير ،لان النتائج المتحققة من تطبيق أي برنامج لتعليم التفكير ومهاراته متوقفة بدرجه كبيره على نوعيه التعليم الذى يمارسه المعلم داخل الغرف الصفية.

وتأكيدا على هذا المعنى يرى **مجدى إبراهيم(٢٠٠٥،٣٩)** أن المعلم له دور مهم في إعداد البيئة التي تتيح للطالب أن يمارس التأمل من خلال إتاحة الموقف أمام الطالب للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه أمام زملائه مما يدعم ثقته بنفسه ويساعده على تحقيق ذاته لذلك يجب أن يشجع المعلم الطالب على التأمل والتروي.

ويرى **خالد الشريف(٢٠١٢،١٩٦)** أن تنمية التفكير التأملي تتوقف على حد بعيد على قدرة المعلم على تدعيم كل فكرة مستحدثة والمعلم المتأمل هو الذى يتعامل مع كل الأفكار باعتبارها جديرة بالبحث والتأمل فهو يحترم أفكار المتعلمين ويسعى إلي فهم هدف المتعلمين من هذه الأفكار.

ولقد حدد كل من **pollard,a,etal (2002,5) song,H., etal, (2006, 67)** **بعض** القواعد التي يجب على المعلم مراعاتها عند تنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين وهي:

- إتاحة الفرصة للمتعلم للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء والتحليل لكافة المعلومات المتوفرة وذلك لتحديد طبيعة الموقف المشكل وأبعاده.

- تنظيم كافة المعلومات والمفاهيم والأنشطة والخبرات التعليمية في صورة تتيح للمتعلم فرصة تطبيق هذه المعلومة في مواقف حياتية جديدة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم لتأويل كافة البيانات والمعلومات المعطاة والقيام بتخمينات مقبولة وذلك بهدف الوصول إلى استنتاجات.

كما أشار إبراهيم البعلي (٢٠٠٦،٢٧) أن دور المعلم لتنمية التفكير التأملي لدى الطلاب يتمثل في :

- تدوين ما يطرحه المتعلمون من أسباب وافتراضات وتفسيرات واستنتاجات لمعرفة المتفق عليه من المتعارض.
- إعداد مهام تعليمية ترتبط بواقع المتعلمين، وتتضمن بيانات ومعلومات مصاغه بشكل غامض لتشجيع المتعلمين على القيام بالتفكير التأملي من خلال قيامهم بأنشطة التعلم.
- التوجيه المستمر للمتعلمين في مواقف التعلم وتشجيعهم على القيام بعملية التأمل من خلال توجيه أسئلة إليهم.

ومن أجل إكساب المعلم مهارات التفكير التأملي للطلاب يرى **طلعت مدكور (٢٠١٠،١١٤)** أنه يجب على المعلم مساعدة طلابه على إتباع الخطوات الأتية:

١. التأمل في الموقف أي القراءة الدقيقة الواعية حتى يتأكد من أن العبارات والمصطلحات والمفاهيم التي يحتاجها الموقف تكون مألوفة ومفهومة.
٢. أن يختار المعلم الطريقة المناسبة التي يساعد بها الطلاب على تحديد العمليات التي ينبغي إجراؤها وترتيبها لمعالجة الموقف.
٣. أن يساعد المعلم الطلاب على فحص عبارات الموقف جيدا لتحديد البيانات المعطاة ثم تحديد ما المطلوب إيجاده (أي التمييز بين المعطيات والمطلوب).
٤. أن يقوم الطريقة التي اتبعت في معالجة الموقف وهل هي مناسبة للموقف أم أن هناك طريقة أفضل.

لذلك لابد أن يمتلك المعلم مجموعة من المهارات اللازمة لتنمية التفكير التأملي لدى الطلاب مثل(المقارنة والمقابلة _ الملاحظة والتقدير _ التلخيص – التفسير والتأويل _ التخيل _ التقويم)

كما يؤكد **Campoy (2010,16)** على أن تحسين جودة التأمل عند الطلبة يفرض علي المعلمين ضرورة مساعدتهم على التفكير بطريقة تتسم بالتمهل والتمعن والترابط والأصالة والأخذ بعين الاعتبار الاستدلال التأملي الذى يتجاوز حجرة الدراسة، وتقديم التغذية الراجعة الداعمة، ومساعدتهم على كتابة الملاحظات الميدانية والتفاعل مع الدرس.

ولذلك يجب أن يدرك المعلم أن بيئة التعلم المشجعة على التفكير التأملي لا يمكنها الاقتصار على غرفة الدراسة بل يجب أن تمتد لتشمل مختلف المواقف الحياتية من حيث تدريب الطالب على كيفية ربط ما تعلمه في حجرة الدراسة بحياته اليومية، وترى الباحثة أن للمعلم دور بالغ في تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة و لكى يقوم بذلك هناك مجموعة من الخطوات التي يجب إتباعها :

١) تهيئة البيئة المناسبة والقائمة على التفاعل والمشاركة الإيجابية داخل الصف.
٢) البعد عن التقييد بالجدول الزمنى وإعطاء الطلاب الوقت الكافي لممارسة التفكير التأملي.
٣) تزويد الطلاب بمصادر المعرفة المختلفة وحثهم على البحث والاستقصاء.
٤) العمل على جذب انتباه الطلاب من خلال طرح الأسئلة مفتوحة النهاية ووضع الطلاب موضع الخبرة وربط المعرفة بالمواقف الحياتية المختلفة.
٥) مساعده الطلاب على نقل ما اكتسبوه من معرفه إلى حياتهم اليومية .
٦) تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطلاب ومساعدتهم على تقييم ما توصلوا إليه من استنتاجات.

(ثالثا): المتعلم وتنمية مهارات التفكير التأملي

إن الطلاب هم جوهر العملية التعليمية وهم يمثلوا الأداه للحكم علي جودة مخرجات العملية التعلمية ولهم دور في عملية تعلم مهارات التفكير التأملي هذا الدور يتمثل في الاتي:

- على الطلاب أن يبتعدوا عن أسلوب التعلم السطحي والبحث عن المعرفة الأكثر عمقا والتي تساعدهم على بناء المعنى.
- أن يركز الطلاب على الحوار والتعاون فيما بينهم فالتأمل بين المجموعات المتقاربة أفضل من الحوار والتأمل الفردي.
- اشتراك الطلبة في التفكير، ووضع الخطط في المواقف والمشكلات التي تواجههم في حياتهم الدراسية.
- أن يتقبل الطلاب ثقافة الاختلاف أي تقبل الرأي والرأي الأخر واحترام أراء الأخريين.
- أن يكون الطالب محب للتساؤل والبحث والاستقصاء.
- إن يعمل على تطوير المعرفة السابقة وتطبيقها في مواقف جديدة.

(رابعا) : التفكير التأملي والمنهج الدراسي.

يتفق كل من **جمال عبد الناصر**(٢٠١١،٤٦) و **عبد العزيز الجميل**(٢٠١٠،٤٥) على أن هناك علاقه بين المنهج الدراسي والتفكير التأملي وهذه العلاقة علاقة عضوية حيث أن المنهج الدراسي يجب أن يحتوى على مهارات التفكير التأملي لذلك يجب على المعلم إثراء المنهج بأنشطة

تعلمية تنمى التفكير التأملي والتركيز على نوعية المحتوى العلمي وليس على الكم ومساعدة الطلاب على تنظيم المادة العلمية بطريقة تنمى التفكير التأملي.

ولذلك يمكننا أن نشير إلى ضرورة العرض المنطقي والمترابط للدروس فالتقدم نحو المواضيع المركبة يتطلب البحث المنظم المبنى على المعرفة الدقيقة والأساسية.

كما يجب التأكيد على معالجة مجموعة من الدروس بطريقة عميقة بدلا من التغطية السطحية لعدد كبير من الموضوعات.

كما أن المنهج لكى يكون فعال في تنمية مهارات التفكير التأملي يجب أن يكون متعلقا بالطلاب واحتياجاتهم.

ونظرا لأهمية تنمية التفكير التأملي فقد كانت متطلبات تنميته محط اهتمام كثير من الدراسات نذكر منها:

- ❖ دراسة (**طلعت مدكور ٢٠١٠**) والتي أوصت بضرورة إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استراتيجيات تنمية التفكير التأملي وإكساب هذه المهارات للمتعلم، وكذلك البعد عن الأساليب التقليدية التي تركز على مجرد سرد المعلومات والبحث عن طرق وأساليب جديدة تركز على نشاط الطالب و فاعليته خلال الموقف التعليمي.
- ❖ دراسة **(Semeric 2007)** و لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه يجب على المعلمين استخدام التفكير التأملي لأنه إذا فكر المعلم بطريقة تأملية فإنه يتطلع إلى أن يفكر طلبته تفكيرا تأمليا أيضا، والطالب الذى يود أن يكون تأمليا لا بد أن يكون واسع الأفق ويتحمل مسئولية تعلمه ويتخذ قرارات منطقية ثم يقيم نتائج الدراسة.
- ❖ **دراسة شيماء الحارون(٢٠١٢)** والتي استهدفت تنمية التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم من خلال الاعتماد على برنامج قائم على السجلات التأملية ولقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام كليات التربية في إعداد المناهج الدراسية وتدريسها للطالب المعلم بطريقة تنمى مهارات التفكير التأملي .

١٢) مستويات التفكير التأملي :

يعتبر التفكير التأملي أحد النشاطات العقلية التي يقوم بها الفرد في أغلب الأحيان لكن دون إدراك للمستوى الذى يصنف فيه هذا النشاط، وقد يعتمد معظم الأشخاص على هذا النشاط كنشاط يومي ويطلقون عليه لفظ التأمل، لكن ليس كل نشاط تأملي يحقق الفائدة المنشودة منه عن طريق الممارسة العابرة، ويتضح ذلك من المستويات التي صنف إليها التأمل الذى يمكن للفرد ممارسته **(حصه الحارثي ،٢٠١١،٤١)**

ولقد اختلفت تصنيفات الباحثين لمستويات التفكير التأملي تبعا للإجراءات المتخذة فيها أو تبعا للغرض من استخدام مثل هذا النوع من التفكير وظهرت مستويات عديدة للتفكير التأملي وإن بدت متشابه وقريبة إلى حد ما .

فقد قسم Kember et al. (٢٠٠٠:٣٨٣:٣٨٥) مستويات التأمل إلى أربعة مستويات هي:

١) **العمل المعتاد Habitual action** : وهو ما تم تعلمه سابقا و يصبح من خلال الاستخدام المتكرر نشاطا يتم أداؤه تلقائيا مثل ركوب الدراجة .

٢) **الفهمUnderstanding** : أي استخدام المعلومة الموجودة دون محاولة تقييمها، ومن ثم يظل التعليم في حدود المعنى الموجود سابقا، ويطلق عليه اسم العمل الفكري .

٣) **التأمل Reflection**: وهو التفكير الذى يتضمن الانتقاد للافتراضات المتعلقة بالمحتوى أو عملية حل المشكلات.

٤) **التأمل الناقدCritical reflection**: ويتطلب مراجعة جادة للافتراضات السابقة من الوعى واللاوعي السابق للتعلم ونتائجه، وفيه يدرك المتعلم لماذا يفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها.

كما أن نسرين السويدي (٦٦،٢٠٠٧) تشير إلى أن مستويات التفكير التأملي ثلاثة مستويات هي :

١. مستوى التفكير التأملي في العمليات .
٢. مستوى التفكير التأملي في الاعتقادات .
٣. مستوى التفكير التأملي في المحتوى .

ويضيف Phan (٢٠٠٨, ٧٨) أن مستويات التفكير التأملي هي :

- العمل المألوف: نشاط ميكانيكي أو أوتوماتيكي ألي وهو ما يتم أدائه بتفكير شعوري ضئيل.
- الفهم: هو التعلم والقراءة دون ارتباطهما بمواقف أخرى .
- التأمل: يتعلق باعتبارات إيجابية ودائمة ودقيقة لأى فروض أو معتقدات متأصلة بالشعور.
- التأمل الناقد: يعتبر مستوى أعلى من التفكير التأملي يحتوى الفرد حتى يصبح على وعى أكثر كيف يدرك الأشياء والطريقة التي يشعر بها ولماذا يتصرف ويعمل بهذا الشكل.

ومن الدراسات التي أهتمت بدراسة مستويات التفكير التأملي :

- دراسة (**عادل ريان ٢٠١٠**) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى توافر مستويات التفكير التأملي لدى طلبه الصف الأول الثانوي، وطبق الباحث مقياس "**kember et al ., 2000**"

وأظهرت النتائج أن مستوى الفهم قد حصل على الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي، يليه مستوى التأمل، ثم مستوى التأمل الناقد، وفى الترتيب الأخير جاء مستوى العمل المألوف.

- ودراسة (**phan ,2008:78**) وتوصلت الدراسة إلى أن المستويات الأربعة للتفكير التأملي (العمل المألوف، الفهم، والتأمل، والتأمل الناقد) ترتبط بالأسلوبين الأساسيين في التعلم، فهناك ارتباط إيجابي بين العمل المألوف المعتاد و المدخل السطحي للعلم، في حين أن الفهم والتأمل والتأمل الناقد ترتبط بأسلوب التعلم العميق ، ومن ثم فتبنى الطلبة للمدخل السطحي للتعلم يعكس المستوى الأول للتفكير التأملي وهو العمل المألوف، في حين أن استخدام المدخل العميق للتعلم يعكس بصورة أكبر الأنماط الثلاثة الأخرى من التفكير التأملي.
- دراسة (**زياد بركات ،٢٠٠٥، ٩٨**) إلى التعرف على مستويات التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتم تطبيق مقياس "أيزك وولسون للتفكير التأملي " Eysenck &Weilson Reflectiveness Scale" و توصلت النتائج إلى عدم و جود فروق في مستوى التفكير التأملي ترجع إلى متغير الجنس، في حين كشفت النتائج إلى و جود اختلاف في مستوى التفكير التأملي يرجع إلى نوع الدراسة والمرحلة التعليمية.

وفي ضوء العرض السابق يتضح للباحثة أن كل فرد يفكر تفكيرا تأمليا ولكن بمستوى معين ويعتمد وصول الفرد لأى مستوى من هذه المستويات على أساس خصائصه العقلية وعلى أساس الطريق والأسلوب الذى يتعامل به عند مواجهته لموقف محير أو مشكله ،كما أنه يمكن لأى فرد أن ينتقل من المستوى الأدنى للتأمل إلى المستوى لأعلى من خلال الممارسة المنظمة والمدروسة والتطبيق الفعال للمعرفة التربوية وتحليل الافتراضات وتأصيل وجهات النظر .

١٣) دمج مهارات التفكير التأملي بمحتوى مقرر علم النفس والاجتماع :

إن تعليم مهارات التفكير هدف أساسي في كافة المواد الدراسية بصورة عامة وعلم النفس والاجتماع بصفة خاصة، وهذا ما أكدت عليه "وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة علم النفس والاجتماع للتعليم قبل الجامعي" التي أصدرتها **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(مارس ٢٠٠٩)** والتي ورد فيها ضمن الأهداف الأساسية للمادة تدريب الطلاب علي التفكير وتنمية مهارات التفكير العليا، وأن يكتسب الطالب مهارات التعلم الذاتي ومهارات التفكير العلمي، والناقد، والإبداعي، وماوراء المعرفي، والتأملي.

ويعد التفكير التأملي وما يتضمنه من مهارات من أبرز المهارات التي يحتاجها الطلاب وهي بحاجة ماسة إلي تعليم وتطوير مستمر عبر توفير الخبرات الملائمة لكى يصبح لدي الطلاب القدرة على الإبداع والاكتشاف والتقويم وإصدار الأحكام والتحليل والتركيب وحل المشكلات.

لذلك يجب الاهتمام بمحتوى مقرر علم النفس والاجتماع من حيث طريقة التنظيم والعرض فلا يمكن فصل عملية التفكير بعيدا عن المحتوى وما يتضمنه من خبرات وأنشطة يستطيع الطالب من خلالها ممارسة التفكير التأملي بشكل دقيق، والمتأمل لطبيعة مادة علم النفس والاجتماع سيجد أنه اذا أحسن تقديمها وتنظيمها فسوف تمثل مادة خصبة للطلاب يمكن تنمية التفكير التأملي من خلالها.

وفيما يتعلق بعلم الاجتماع نجده يتضمن الكثير من الخبرات التي يمكن استخدامها في تنميه التفكير التأملي حيث أنه من أفضل طرق تنميه مهارات التفكير التأملي هو ربطها بالمواقف الحياتية والخبرات المباشرة للطلاب ويظهر ذلك من خلال تحقيق المادة أهدافها:

- الهدف الأسمى من دراسة علم الاجتماع هي تحقيق وظيفته الأساسية وهى تعريف الفرد بالمشكلات المجتمعية بالإضافة إلى مشكلاته الاجتماعية، فتساعده مهارات التفكير التأملي على استنتاج أسباب هذه المشكلات بالإضافة إلى محاولات اقتراح حلول لهذه المشكلات.
- دراسة علم الاجتماع سوف تساعد الطلاب على معرفة طبيعة البناء الاجتماعي الذى ينتمى إليه وما يدور بداخله من عمليات اجتماعية وهذا سوف ينعكس عليهم من خلال اكتشافهم مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه مجتمعهم.

وفيما يتعلق بعلم النفس فهناك علاقة وثيقة بين علم النفس وتنمية مهارات التفكير التأملي وذلك لأن مادة علم النفس تحفز الطالب على التأمل والتعمق فيها واكتشاف القوانين التي تحكم السلوك الإنساني مما يسهم في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، والتفاعل مع المشكلات بحكمة وواقعية وذلك من خلال تحقيق المادة أهدافها:

- الهدف الأساسي من دراسة علم النفس هو دراسة (النشاط الحياتي الإنساني) والذى يتضمن كل العمليات العقلية والمعرفية وسمات الشخصية والسلوكيات التي تصدر عن الإنسان وهذه الموضوعات تحتاج إلى الدراسة و والتأمل وإعمال العقل.
- تتضمن دراسة علم النفس في المرحلة الثانوية دراسة المراحل العمرية المختلفة مما سوف يساعد الطلاب على فهم ما يمرون به من تغيرات تطرأ عليهم بالإضافة إلى استطاعتهم تفسير ما يصدر عنهم من سلوكيات في مواقف مختلفة.

١٤) تنمية التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا:

إن تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب العاديين بصة عامة والطلاب المعاقين بصريا بصفة خاصة أصبح الأداة الأساسية للمعرفة والتعلم لذلك يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للطلاب المعاقين بصريا بحيث تأخذ شكلا يثير التفكير ويتطلب إعمال الفكر.

وليس هناك ما يمنع تنمية التفكير عند المعاقين بصريا، ويشير **محمود علي (٢٠٠٢،١٦)** إلي أن لتعليم التفكير لغات مختلفة هي اللغة (البصرية، العددية، الحرفية، العاطفية، الفكرية، المنطقية، المتسلسلة)

ومن ثم يمكن للمعاق بصريا تعويض اللغة البصرية بلغات أخرى تسهم فى تعلم وتنمية مهارات التفكير المختلفة .

والتفكير التأملي من أنماط التفكير التي يمكن تنميتها لدى المتعلمين في مراحل المختلفة شرط أن تتناسب الخبرات والأنشطة التعليمية مع طبيعة المتعلم وخصائصه .

وفيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعاقين بصريا فيجب أن نعمل على استغلال الحواس المتبقية في تنميه مهارات التفكير التأملي، ففي البداية يجب التأكد من الاعتماد والاستغلال الأمثل لحاسة السمع وما يتعلق بها من لغة منطوقه فالعلاقة بين اللغة والتفكير وثيقه، وفيما يتعلق بالطلاب المعاقين بصريا فإن الوصف اللغوي يساعد الطلاب المعاقين بصريا على الاحتفاظ بالمعلومات، لذلك اللغة يجب أن تكون جيده ودقيقه ويجب تجنب المصطلحات اللغوية الغامضة

ويؤكد على هذا المعنى **ناصر جمعه وشوقي على(٢٠١٤،٣٠٠)** حيث ينمو التفكير السليم عند المعاق بصريا مادامت العلاقات المطلوب منه استنتاجها وأدراكها تتفق مع طبيعة النمو العقلي في هذه المرحلة ،كما يؤكدا على ضرورة ربط التفكير غير الملموس باللغة عند المعاق بصريا، فالمبصر يرى كثيرا ويفكر قليلا، بينما المعاق بصريا يفكر كثيرا.

ومن هنا يمكننا أن نحدد مجموعة من الطرق التي تسهم في تنمية التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا:

- استخدام استراتيجيات تعليميه مناسبة لطبيعة الطلاب المعاقين بصريا من ناحية وتلبى احتياجاتهم التربوية من ناحية أخرى.
- يجب أن تعتمد هذه الاستراتيجيات على خطط التعلم الفردي، وأن تكون مراعية لمبدأ الفروق الفردية.

- يجب التأكد من أن المهارات المراد تنميتها مناسبة لطبيعة الطلاب المعاقين بصريا.
- إعطاء الفرصة للطلاب المعاقين بصريا لممارسة مهارات التفكير التأملي في مواقف مغايرة للموقف الذى طرحت فيه.
- الربط بين المفاهيم المختلفة للمواد الدراسية وتطبيقاتها الحياتية يسهم في تنمية التفكير التأملي.
- مساعدة الطلاب المعاقين بصريا على استثمار ما لديهم من معرفة في إنتاج معرفة جديدة لان هذا هو جوهر التأمل.

ولذلك يمكننا القول أن تنمية التفكير التأملي لدى الطلاب المعاقين بصريا يجب أن يكون في ضوء الخصائص المميزة لهم وملبيا لاحتياجاتهم التعليمية في ضوء تلك الخصائص، وهذا ما سيتم تناوله في الأسطر التالية.

المحور الثالث: الإعاقة البصرية

لقد خلق الله سبحانه وتعالي للإنسان الحواس لكى يستطيع التكيف مع بيئته اجتماعيا ونفسيا وعقليا، وتلعب حاسة الإبصار دورا عظيما في حياة الإنسان، فهي تساعده على التفاعل بشكل واضح مع بيئته الاجتماعية فالفرد يحصل علي ثلث المعلومات عن بيئته المحيطة به عن طريق حاسة البصر، ومن ثم حرمان الإنسان من حاسة البصر يعنى حرمانه من تكوين الصور الذهنية عن معظم الأشياء في البيئة(**محمد أحمد وأخرون، ٢٠١٢،١٢٦**)

ويشير **رفعت بهجات (٢٠٠٤،٢٢٣)** إلى أن فاقدي البصر يمثلون أكثر من حوالي (١%) من أطفال المدارس فهذا يعنى وجود ألاف المكفوفين وهذه الأعداد تتزايد في الوقت الحاضر بتزايد عدد السكان .

ولأن الإعاقة البصرية للطفل الأعمى وضعيف البصر تجعله عاجزا عن ممارسة الكثير من النشاطات والأعمال التي يمارسها الطفل المبصر وتؤدى إلي اضطرابات في حركته وقصور في الاندماج الاجتماعي مما يستدعي زيادة الاهتمام برعاية وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر **(طارق عامر وربيع محمد ،٢٠٠٨،٨)** .

١. تعريف الإعاقة البصرية:

تتعد مفاهيم الإعاقة البصرية لتشمل على تعريفات لغوية واجتماعية وطبية وقانونية وتربوية، وذلك وفقا لرؤية كل علم ومجال اهتمامه ويضم هذا التعريف كل من المكفوفين وضعاف البصر وسوف تستعرض الباحثة مجموعة من هذه التعريفات مع التركيز على التعريفات التربوية.

فمن الناحية اللغوية، يركز المفهوم اللغوي للإعاقة البصرية على اطلاق بعض الألفاظ على من فقد بصره ومنها الأعمى والأكمه والضرير والعاجز ومنها ما ورد في القرآن الكريم ومنها قولة تعالى (ليس على الأعمى حرج) وعلى الرغم من ترادف وتباين هذه الألفاظ إلا أنها تشير إلى مدلول واحد يعنى فقدان البصر وذهابه . **(فتحي الضبع ، ٢٠٠٩،٧٣)**

ومن الناحية الاجتماعية يعد الفرد معوقا بصريا عندما تمنعه هذه الإعاقة من أن يتفاعل بصورة ناجحة مع العالم المحيط به، وتحد من قيامه بالوظائف السلوكية المختلفة ومن الناحية الطبية تعرف الإعاقة البصرية بأنها ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمسة وهى البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصرى، البصر الثنائي ورؤية الألوان نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين.**(منى الحديدي ، ٢٠٠٩،٤١)**

ومن الناحية القانونية يعتمد التعريف القانوني للإعاقة البصرية على محكين هما:

أ.) **حدة الإبصار visual acuity:** ويقصد به مقياس لقدرة العين على أن تعكس الضوء بحيث يصبح مركزا على الشبكية وحدة الأبصار العادية هي (٢٠/٢٠)أو (٦/٦) ولذلك يعنى أن الفرد يستطيع قراءة الأحرف على لوحة "سنلن" على بعد ٢٠ قدم أو (٦) أمتار فاذا كانت حدة البصر لدى الفرد (٢٠/٢٠٠) أو دون ذلك ، فهو مكفوف قانونيا.

ب.) مجال الرؤيةfield of vision: ويقصد به المجال الذى يمكن للإنسان الإبصار في حدوده ويقاس مجال الرؤية بالدرجات فمجال الإبصار للإنسان العادي حوالى (٨٠) درجة فاذا أصبح أقل من (٢٠) درجة فالشخص يعد مكفوف قانونيا. **(حسن عبد المعطى و السيد أبو قلة، ٢٠٠٧، ١٦٤)**

المعاق بصريا من الناحية التربوية:

تركز التعريفات التربوية للإعاقة البصرية على ما يسمى بالإبصار الوظيفي وتكمن أهمية التعريفات الوظيفية في أنها تحدد على نحو واقعى من الذين يعدون عميانا بالفعل، ومن الذي يعدون ضعاف للبصر وفقا للأغراض التعليمية ،بحيث يؤخذ في الاعتبار درجة تأثير الإعاقة البصرية في تعلمهم حتى يمكن تحديد الخدمات التعليمة اللازمة لهم تحديدا دقيقا لتعليم أكثر فاعلية بالنسبة لهم . **(عبد المطلب القريطى ، ٢٠٠٥، ٣٦٩)**

ويشير أيهاب الببلاوي ومحمد خضير (٢٠١٤، ٢٤) نقلا عن (Scholl ,1986) إلي أن التعريف التربوي للإعاقة البصرية والذى تم تضمينه في القانون الأمريكي ينص على أن المعاقين بصريا هم الذين يعانون من قصور بصري يؤثر عكسيا على أدائهم التربوي و يتضمن هذا المفهوم كل من ضعيف البصر و المكفوفين.

ويعرف **إبراهيم شعير (٢٠٠٩، ٥٣)** ضعاف البصر من الناحية التربوية بأنهم هم الذين يتلقون تعلمهم في مدارس خاصة تسمى مدارس المحافظة على البصر ،أو في فصول خاصة (فصول المحافظة على البصر) تكون ملحقة بمدارس العادين، حيث تستلزم عملية تعليم هذه الفئة من التلاميذ توفير تجهيزات وأدوات (معينات الرؤية) تمكنهم من الاستفادة من ما يقدم لهم من برامج تعليمية تطبع لهم بأحرف كبيرة تيسر عملية الاستفادة من بقايا البصر.

وتعرف هيئة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة الكفيف من الناحية التربوية بأنه الشخص الذى يعجز عن استخدام بصرة في الحصول على المعرفة ومع ذلك يستطيع الاستفادة من حواسة الأخرى في الحصول على المعرفة لذلك تولى الحواس الأخرى أهمية كبيرة في عملية تربية وتعليم هؤلاء الأطفال. **(سمير عقل ، ٢٠١٤، ٢٩)**

ولأن الطلاب المكفوفين هم محط اهتمام هذه الدراسة فسوف تقوم الباحثة بالتركيز على التعريفات التربوية للمكفوفين،

وتعرفه بارجا (Baraga) بأنه الطفل الذى تحول إعاقته دون تعلمة بالوسائل العادية، ولذلك فهو بحاجة إلى تعديلات خاصة في المواد التعليمية وفى أساليب التدريس وفى البيئة المدرسية.**(مني الحديدى،٢٠٠٩،٣٧)**

ويعرف **طارق عامر وربيع محمد (٢٠٠٨،٢٥)** على نحو دقيق الكفيف من الناحية التربوية بأنه الشخص الذى تتوافر فيه الشروط التالية:

أ.) أن تكون قوة إبصاره صفر أو اقل من (٦/٦٠) في العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارة الطبية.

ب.) الشخص الذى لا يستطيع أن يقرأ الكتابة العادية للمبصرين أو المكتوبة بخط كبير لضعاف البصر، ويجد صعوبة في الاندماج سلوكيا مع المبصرين.

ج.) الشخص الذى لا يستطيع متابعة الدراسة في مدارس العادين أو في مدارس ضعاف البصر بنجاح.

٢. تصنيف الإعاقة البصرية:

يمثل ذوى الإعاقة البصرية فئة غير متجانسة فيما بينهم، ويمكن تصنيفهم إلى عدة فئات مختلفة وفق عدد من المحكات:

فمن الناحية التربوية يصنفهم ناصر جمعه وحسن على (٢٠١٤،١٨) إلي:

(١) المكفوفين :وهم الذين تكون حدة إبصارهم أقل أو تساوي ٢٠/٢٠٠ أو ٦/ ٦٠ وهم يحتاجون إلي تربية خاصة لا يدخل فيها استعمال البصر، وهم الذين لا يستطيعون التعلم بالطريقة العادية ولكن يحتاجون إلى طرق خاصة كطريقة برايل.

(٢) ضعاف البصر: وهم الذين تتراوح حدة إبصارهم بين (٢٠/٢٠٠-٢٠/٧٠) و(٦/٦،٦٠/٢٤) ولا يستطيعون التعلم بالطرق العادية بل يحتاجون معينات بصرية أو الكتابة بخط كبير.

ويقسمهم كمال سيسالم(١٩٩٧،٧٥) المعاقين بصريا أربعة أقسام متخذاُ من السن الذى وقع فيه كف البصر ودرجة الإبصار التي احتفظ بها أساسا للتقسيم ، حيث يقسم المعاقون بصريا إلى:

١) مكفوفين كلية ولدو أو أصيبوا بعجزهم قبل سن الخامسة.

٢) مكفوفين كلية أصيبوا بهذا العجز بعد سن الخامسة.

٣) مكفوفين جزئيا ولدو أو أصيبوا بعجزهم قبل سن الخامسة.

٤) مكفوفين جزئيا أصيبوا بهذا العجز بعد سن الخامسة.

وقد اتخذ سن الخامسة أساسا للتقسيم استنادا إلى أن الأطفال الذين يفقدون إبصارهم جزئيا أو كليا قبل سن الخامسة يصعب عليهم الاحتفاظ بصورة بصرية عن الخبرات التي مروا بها

أما الأطفال الذين فقدوا إبصارهم جزئيا أو كليا بعد سن الخامسة فلديهم فرصة للاحتفاظ باطار من الصور البصرية بدرجة أو بأخرى من الدقة مثل هؤلاء الأشخاص يستطيعون ملاحظة شيء ما عن طريق اللمس ويكونون فكرة بصرية عن هذا الشيء تقوم على خبراتهم البصرية السابقة وتكون الملاحظات البصرية لدى هؤلاء الأشخاص محدودة وتتوقف على درجة الإبصار المتبقية

وسواء أكان المعاق بصريا مكفوفا كليا أو ضعيف البصر فإنه في حاجة إلى خدمات تربوية خاصة تتمثل في مواد تعليمية تتمحور حول الحواس السليمة لديه وأجهزة تعليمية تتناشب وطبيعة الإعاقة البصرية ، وفوق كل ذلك توفير بيئة تعليمية مناسبة تتيح للمعاق بصريا الاستغلال الأمثل لحواسه المتبقية مما يزيد فرص الاستفادة من البرامج الدراسية التي توفرها التربية الخاصة.

٣. خصائص المعاقين بصريا:

نظرا للاختلافات في درجه الإعاقة البصرية ،و في أنواعها و مسبباتها ، وفى الظروف البيئية المحيطة بالعاقين بصريا مثل الاتجاهات الأسرية والاجتماعية، وطبيعة الخدمات التربوية والتأهيلية، والاجتماعية والنفسية التي تقدم للمعاق بصريا ، فإنه من الصعب أن نحدد خصائص معينة يمكن أن يندرج تحتها جميع المعاقين بصريا بفئاتهم ودرجاتهم المختلفة ، وذلك لأنهم ليسوا مجموعات متجانسة، فيشير (**سيسالم** ،١٩٩٧، ٥٣) نقلا عن (**Lowenfeld 1995**) إلى أنه هناك أربعة من الاعتبارات التي يجب أن تراعى عند تحديد خصائص المعاقين بصريا وهذه الاعتبارات هي :

(١) الربط بين الخصائص والمسببات:

فيجب الربط بين الخصائص المميزة للمعاق بصريا وبين مسببات إعاقته، فعلى سبيل المثال فإن الإعاقة البصرية الناتجة عن الحوادث لا يصاحبها تخلف عقلي، بينما نجد الإعاقة الناتجة عن الحصبة الألماني قد يصاحبها في معظم الأحيان تخلف عقلي أو إعاقة سمعية.

(٢) تقنين الاختبار على عينات من المعاقين بصريا:

إن معظم الاختبارات التي تستخدم لقياس الشخصية أو السلوك التكيفي، أو التحصيل الدراسي، أو الذكاء للمعاقين بصريا إنما هي اختبارات صممت وقننت على عينات مبصرة، لذلك عند استخدام اختبارات لتحديد خصائص المعاقين بصريا يجب أن نراعى في هذه الاختبارات أن تكون صممت وقننت على عينة من المعاقين بصريا.

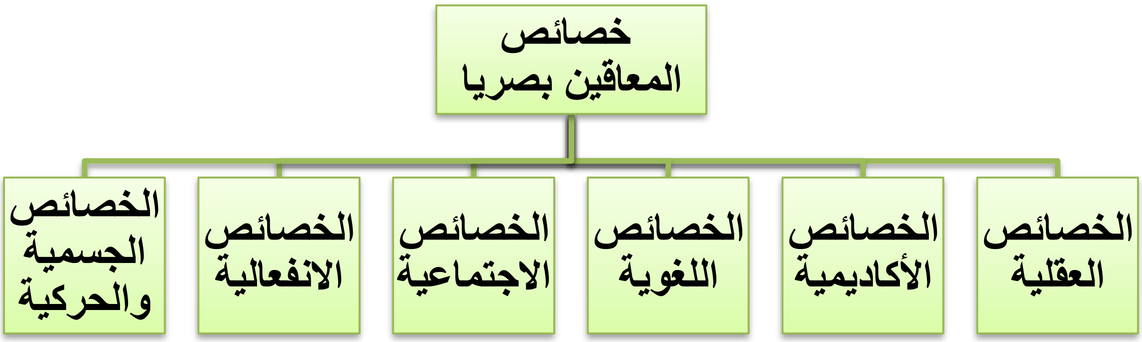
(٣) الربط بين الخصائص وأساليب التعامل مع المعاقين بصريا :

من الخصائص المميزة للمعاق بصريا ما هو ناتج أو مرتبط بالإعاقة نفسها كالقصور في الحركة أو القصور في التعامل مع الأعمال البصرية، ومنها ما هو ناتج عن أساليب تعامل المبصرين مع المعاقين بصريا سواء في النطاق الأسرى أو على المستوى الاجتماعي فيما يعرف باتجاهات المبصرين نحو المعاقين بصريا حيث تؤدى الاتجاهات السلبية أو القصور في أساليب التعامل سواء على المستوى التربوي أو التأهيلي أو العلاجي إلى ظهور العديد من الخصائص النفسية السلبية لدى المعاق بصريا مثل العصاب والقلق وغيرها من الخصائص النفسية التي يمكن أن تؤثر سلبا على تكيف المعاق بصريا وتقبله لإعاقته.

(٤) شمولية البحوث والدراسات في مجال الإعاقة البصرية:

إن معظم البحوث والدراسات التي تجرى على المعاقين بصريا إنما تشتمل على من هم يقيمون في المؤسسات أو المدارس الخاصة بالمعاقين بصريا وهؤلاء يمثلون مجموعه مختاره لا تمثل كل المعاقين بصريا لذلك يجب أن تشتمل هذه البحوث على مجموعة من المعاقين بصريا في المدارس العادية والموجدين في مستشفيات أو مراكز علاجية .

وعلى الرغم من صعوبة الوصول إلى خصائص شامله للمعاقين بصريا إلا أن هناك الكثير من البحوث والدراسات التي حاولت إلقاء الضوء على بعض هذه الخصائص نظرا لارتباطها بالجانب التربوي والتأهيلي للمعاقين بصريا ومن هذه الخصائص:



شكل(٥) يوضح خصائص المعاقين بصريا

أولا: الخصائص العقلية والمعرفية:

أ- الذكاء

فيما يتعلق بذكاء المعاقين بصريا فقد انقسمت الآراء إلى قسمين :

القسم الأول: يقتنع بأن ذكاء المعاقين بصريا لا يقل عن ذكاء المبصرين إذا لم يتفوق عليه .

القسم الثاني: ينظر إلى الموضوع نظره أكثر موضوعيه لهؤلاء الأفراد حيث يقارن ذكاء المعاقين بصريا بالمبصرين على أساس اختبارات الذكاء .

وفيما يتعلق بآراء هذا الاتجاه فيشير **فاروق الروسان** (٢٠٠١،١٥٨) إلي أن هناك اتفاق بين عدد كبير من الباحثين على أن الذكاء العام للكفيف أقل من الذكاء العام للمبصرين لكن بفروق بسيطة يمكن إهمالها .

وإن كان تحديد ذلك يجب أن يتوقف على الفقرات المتضمنة في اختبارات الذكاء فعلى سبيل المثال قد لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين قدرات الفرد العادي و المعاق بصريا في اختبارات ستانفورد بينيه أو الجانب اللفظي من مقياس وكسلر، ولكن هناك فروق بين قدرات الشخص العادي و الفرد المعاق بصريا على اختبارات الذكاء ذات الفقرات الأدائية.

ب- إدراك العلاقات المكانية:

لقد وجد اختلاف بين إدراك الكفيف لهذه العلاقات وإدراك المبصر لها حيث أظهرت التجارب وجود فروق بين التلاميذ المكفوفين ولاديا وبين التلميذ الذين كف بصرهم في أوقات متأخرة لصالح الفئة الثانية وكذلك وجود فروق بين التلاميذ المكفوفين والتلاميذ المبصرين لصالح المبصرين ولقد أظهرت النتائج فروق كبيرة عندما تضمنت التجارب علاقات مكانية مركبة. (**إبراهيم شعير**، ٢٠٠٩،٦٢)

ج- **القدرة على التخيل والتصور البصرى:**

إن القدرة على التخيل والتصور البصرى تعنى استدعاء ما سبق وأن شوهد بالفعل والنشاط التخيلي يرتكز على عمليتين هما :

- التخيل الاستحضاري: ويتمثل في استرجاع الصورة الحسية.
- التمثيل الإنشائي: وهو ربط الصور ببعضها لاستحداث مركبات ذهنية جديدة.

لذلك الكفيف لا يمكنه أن يمارس النشاط التخيلي بعناصر بصرية بل بعناصر لفظية ،كما أن هذا يرتبط بالسن الذى حدث فيه كف البصر فمن فقد بصره قبل سن الخامسة لا يستطيع الاحتفاظ بصورة بصرية سابقة على خلاف من فقد بصره بعد سن الخامسة يمكنه الاحتفاظ بصورة بصرية. **(إيهاب الببلاوي ،٢٠١٣،٢٢٠)**

ومن هنا يمكننا القول أن كل ما يصدر عن لسان الكفيف بشأن الصورة البصرية هو مجرد اقتران لفظي.

د- **الخبرة بالألوان :**

إن الكفيف لا يمكنه تمييز الألوان لأن شبكيه العين غير قابله للاستثارة الضوئية ، وذلك لان المراكز البصرية في المخ مصابة بالتلف ولذلك فتحدث الكفيف عن الألوان هو مجرد جزء من الثروة اللفظية الاجتماعية، دون أن يكون لها مقابل حسى في ذهن الكفيف.**(عبد الرحمن حسين، ٢٠٠٣،٥٣)**

هـ- **الإدارك (الخبرة بعالم الأشياء):**

إن الخبرة بالأشياء يتم من خلال إدراكنا لها باستخدامنا لحواسنا السليمة أما من فقد حاسة من حواسه فيكون إدراكه ناقص ولذلك فإدراك الكفيف للأشياء إدراك ناقص ويقتصر على معرفة الأشياء بأبعادها الأربعة فقط على الأكثر (أي بالحواس الأربعة التي يمكن أن يدركها وهى السمع واللمس والشم والتذوق) ومن هنا تصبح خبرات الكفيف دون مستوى المبصر.**(عبد الرحمن حسين ،٢٠٠٣،٥١)**.

ولذلك يمكننا القول أن الحواس السليمة بالنسبة للمعاق بصريا هي قنوات الحصول على المعرفة وطريقته للتكيف مع البيئة المحيطة بها.

ثانيا :الخصائص الأكاديمية:

هل يختلف تحصيل الفرد المعاق بصريا عن تحصيل الفرد العادي إذا ما تشابهت الظروف الأخرى ،**أي هل تؤثر الإعاقة البصرية على التحصيل الأكاديمي؟**

لقد ظهرت الكثير من الدراسات التي حاولت الإجابة على السؤال السابق ومنها ما أكد على أن التحصيل الدراسي للمعاقين بصريا أقل من المبصرين إذا ما تساوى كل منهم في العمر العقلي والزمنى .

إلا أن مثل هذه النتائج غير مقبول عند البعض الآخر حيث أن المهم هو مقارنة المكفوفين ببعضهم البعض.

إلا أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت على أن للمكفوفين مجموعة من الخصائص الأكاديمية المميزة لهم منها دراسة **(كمال سيسالم ١٩٩٧) و (زينب شقير ٢٠٠٩) و(سمير عقل ٢٠١٤) وهى :**

أخطاء في القراءة الجهرية: فالأفراد المعاقين بصريا تزداد لديهم أخطاء القراءة الجهرية مقارنة بالمبصرين خاصة فيما يتعلق بعكس الحروف والكلمات .

- بطء معدل سرعه القراءة بالنسبة لبرايل والكتابة العادية وهذا يؤدى إلى انخفاض التحصيل.
- انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي .

ولكن الجدير بالذكر أن هناك الكثير من الدراسات التي أكدت على أن الطلاب المعاقين بصريا الذين لا يعانون من إعاقة إضافية يحققون نفس مستوى التحصيل الدراسي للمبصرين إذا ما توفرت الظروف الملائمة وتم تدريسهم بوسائل تعليمية مناسبة لطبيعة الإعاقة البصرية.

ومن هذه الدراسات دراسة**(إبراهيم شعير ٢٠٠٨)** والتي أكدت على إمكانية تنمية القدرات التحصيلية والدافعية للإنجاز للطلاب المعاقين بصريا في مادة العلوم بالاعتماد على المواد التعليمية المعدلة بما يتلاءم مع حاسة اللمس عند المعاق بصريا.

وفى نفس السياق جاءت دراسة **(منى طلبه وسهير توفيق ٢٠١٣)** والتي استهدفت تنمية التحصيل الدراسي للطلاب الكفيفات بالاعتماد على التجارب المعملية المعدلة، وقد أكدت نتائج الدراسة على إمكانية تنمية التحصيل عند الطلاب الكفيفات مادامت توافرت المعينات والوسائل التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

كما أكدت دراسة **(سيد المراغي ٢٠١٣)** والتي استهدفت فاعلية برنامج مقترح في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي للطلاب المعاقين بصريا في الصف الأول الإعدادي، وأكدت نتائج الدراسة على إمكانية تنمية تحصيل الطلاب المكفوفين في مادة العلوم إذا ما أمكننا استخدام الأدوات والوسائل الملائمة لطبيعة الإعاقة البصرية.

ثالثا : الخصائص اللغوية :

أن غياب حاسة البصر لا يعوق نمو اللغوي للأفراد المعاقين بصريا وخاصة أن اكتساب اللغة يعتمد على حاسة السمع ولذلك من النادر أن نجد معاق بصريا متمتع بحاسة سمع جيدة ولم ينموا لديه التواصل اللفظي بشكل فعال.

ولكن على الرغم من ذلك فان البحوث و الدراسات التى أجريت في هذا المجال قد أوردت بعض الفروق بين كل من المبصرين والمعاقين بصريا والتي يمكن إجمالها في بعض المظاهر مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الخصائص لا يمكن إطلاقها على جميع المعاقين بصريا بكافه درجاتهم ومن هذه المظاهر والتي أجمع عليها كل من **(كمال سيسالم ١٩٩٧) و (طارق عامر وربيع محمد ٢٠٠٨) و (سمير العقل ٢٠١٤)** وهى كالاتي:

١. الاستبدال: وهو استبدال صوت كاستبدال ش ب (س) أو ك ب(ق).
٢. التشويه والتحريف : وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدى إلى تغيير معناها وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله.
٣. العلو : ويتمثل في ارتفاع الصوت الذى لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذى يتكلم عنه.
٤. قصور مع المتحدث في الاتصال بالعين : والذى يتمثل في عدم التغيير أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما .
٥. القصور في استخدام الإيماءات و التعبيرات الوجهية والجسمية المصاحبة للكلام.
٦. قصور في التعبير والذى يرجع إلى قصور في الإدراك البصرى لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث أو ما يرتبط به من قصور في استدعاءات الدلالات اللفظية التي تعبر عنها.
٧. اللفظية : الإفراط في الألفاظ على حساب المعاني وتعتبر تلك الظاهرة عن رغبة الكفيف في إشعار الأخريين بمعرفته تلك الخبرة.
٨. يعانى المعاقين بصريا مشكلات في تكوين المفاهيم ذات الأساس الحسى البصرى مثل مفهوم المسافة والألوان.

رابعا: الخصائص الاجتماعية:

إن الإعاقة البصرية لا تؤثر بشكل مباشر على السلوك الاجتماعي ولا هي تخلق بالضرورة فروقا بين المعاقين بصريا والمبصرين ولكن هذ لا يعنى أنه لا توجد فروق بين المبصرين والمعاقين بصريا في النواحي الاجتماعية ولكن المقصود أن الفروق عندما توجد لا ترجع للإعاقة في حد ذاتها وإنما للأثر الذى تتركه على ديناميكية النمو الاجتماعي فعملية النمو الاجتماعي عمليه تفاعلية يشترك فيها أشخاص أخرون بفاعليه بمعنى أن رد فعل الأخرين المحيطين بالكفيف تلعب دورا في سلوكه الاجتماعي. **(سعيد عبد الحميد ،٢٠٠٩، ٣٥).**

في حين يرى عبد **المطلب القريطى (٣٩١،٢٠٠٥)** أن الإعاقة البصرية تحد من اكتساب المعاق بصريا المهارات الاجتماعية اللازمة لاستقلاليته وذلك يرجع إلى عجز المعاق بصريا ومحدودية الحركة لديهم، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الأخريين ونشاطاتهم اليومية ونقص الخبرة لديهم وقلة الفرص المتاحة أمامهم للاتصال بالعالم الخارجي.

خامسا : الخصائص الانفعالية :

لقد أشارت الكثير من البحوث و الدراسات إلى أن المعاقين بصريا أكثر عرضه من أقرانهم المبصرين إلى كثير من المشكلات الانفعالية .

ولقد أشارت الكثير من الدراسات مثل دراسة **(زينب محمد شقير وأخرون ٢٠١١)** و دراسة **(طلعت على ٢٠١١)** إلى أن المعاقين بصريا يتميزون بخصائص للبناء النفسي والتي تتجلى مظاهره في :

١. تنتشر الأعراض العصابية بين المعاقين بصريا مثل (القلق، الوسواس القهري ، الاكتئاب).
٢. انخفاض مفهوم الذات، وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي .
٣. الشعور بالإحباط والتوتر والعجز والدونية.
٤. فقدان الشعور بالأمان والطمأنينة.
٥. اختلال صور الجسم وعدم الثقة بالنفس.
٦. انتشار الاضطرابات النفسية كثيرا بينهم.
٧. كثرة استخدام الحيل الدفاعية.

سادسا : الخصائص الجسمية والحركية :

يترتب علي الإعاقة البصرية أثار غير مباشرة علي بعض الخصائص الجسمية والحركية، ففي حين نجد النمو الجسمي في الطول والوزن يسير علي نحو طبيعي ،فإن هناك بعض القصور في مهارات التناسق الحركي والتآزر العضلي نتيجة لمحدودية فرص النشاط الحركي المتاحة بالإضافة إلي الحرمان من فرص تقليد الكثير من المهارات الحركية كالقفز والجري **(محمد أحمد وأخرون ،١٣٤،٢٠١٢)**.

يشير **فتحي الضبع(٧٨،٢٠٠٩)** إلى أن الحركة تعد توظيف لكل الحواس وهى من العوامل التي تؤثر على شخصية المعاق بصريا بحيث يعجز عن الحركة بنفس السهولة والمهارة التي يتحرك بها المبصر.

ويؤكد على هذا المعنى **كمال سيسالم(٧١،١٩٩٧)** أنه كلما اتسع نطاق بيئته كلما ذادت مشكلاته الحركية والقصور الحركي لديه لان هذا يفرض عليه التعامل مع عناصر بيئية متداخله قد يصعب عليها إدراكها في غياب حاسة البصر.

ويترتب على القصور في المهارات الحركية لدى المعاق بصريا غياب فرص إشباع الحاجات الأساسية للحركة لدى المعاق بصريا ويؤدى ذلك إلى أن يبحث الطفل عن الإشباع من خلال قيامه بنشاطات جسمية نمطية غير هادفة تسمى (العميانيات) وتشمل هذه الأنماط حركات في الأطراف أو الرأس أو فرك العين وهى حركات مستمرة ومتكررة، وغير وظيفية ، وتحد من انشغاله بمن حوله في البيئة (**منى الحديدي ،١٩٩٨،٦٥**) .

ولذلك يمكننا أن نلخص أسباب القصور في المهارات الحركية لدى المعاقين بصريا في:

- عدم القدرة علي المحاكاة والتقليد.
- نقص المفاهيم المرتبطة بإدراك العلاقات المكانية وخاصة المعقدة منها.
- عدم القدرة علي اكتشاف البيئة بشكل كافي.
- قلة الدافعية فعدم القدرة عل رؤية الأشياء من حوله تقلل من فرص الفضول والبحث أو الانجذاب لأى مكون بصرى من مكونات البيئة.

٤. حاجات المكفوفين التعليمية في ضوء خصائصهم المختلفة:

بعد العرض السابق لخصائص المكفوفين المختلفة فإننا يمكننا أن نحدد الحاجات التربوية للمكفوفين فى ضوء هذه الخصائص:

أولا: حاجات المكفوفين التعليمية في ضوء خصائصهم المعرفية والأكاديمية:

١. الحاجة إلى تعلم القراءة والكتابة بطريقة غير تقليدية حيث يترتب على فقدان الطلاب المكفوفين لبصرهم عجز في رؤية الأحرف ومن ثم لا يستطيعون تعلم القراءة والكتابة بالطريقة التقليدية المتبعة مع المبصرين بل يجب أن يتعلموا بالاعتماد على طريقة برايل.

٢. الحاجة إلى تقنين الاختبارات التي تطبق عليهم حيث يحتاجون عند تقيمهم أو قياس خصائصهم أن تكون الاختبارات قد صممت خصيصا لهم أو تم تقنينها اكثر من مرة على عينات متباينة من المعاقين بصريا .

٣. الحاجة إلى وسائل تعليميه واستراتيجيات تتناسب مع طبيعة الإعاقة البصرية بحيث تكون الوسائل المستخدمة لديهم تعتمد على توظيف الحواس السليمة.

ثانيا: حاجات المكفوفين التربوية في ضوء خصائصهم اللغوية:

١. الاعتماد على الوصف اللفظي الكافي للمصطلحات والمفاهيم التي تقدم الكفيف.

٢. الاعتماد على مهارات التواصل اللغوي (كالحوار والمناقشة.....إلخ) باعتبارها من أكثر المهارات ارتباطا بالحواس السليمة عند الكفيف.

٣. ممارسة الحوار بصورة مستمرة مع الكفيف والاستماع له وتشجيعه على القراءة من أجل زيادة حصيلته اللغوية.

ثالثا: حاجات الكفيف في ضوء خصائصه الجسمية:

١. الاستغلال الأمثل للحواس السليمة للكفيف (السمع، الشم، التذوق، اللمس) باعتبارها وسيلته في التعرف والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها.

٢. تدريب الطفل الكفيف على الاستغلال الأمثل لحواسه السليمة يجب أن يبدأ في مرحلة مبكرة

٣. عند تدريب الكفيف يجب أن يكون هناك مراعاة لمبدأ الفروق الفردية.

رابعا: حاجات الكفيف في ضوء خصائصهم الاجتماعية والنفسية:

١. الحاجه للشعور بالتقبل والحب من الأخرين وأنهم جزء من النسيج المجتمعي الذى يعيشون فيه.

٢. مساعدة الكفيف على تحقيق ذاته واستثمار طاقاته بما يدعم توافقه النفسي.

٣. توفير الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية للكفيف باعتبارهم أكثر عرضه من غيرهم للاضطرابات النفسية.

٥. اعتبارات أساسية في تعليم المكفوفين

لقد حدد كل من **إيهاب الببلاوي ومحمد خضير (٢٠١٤) وماجدة عبيد (٢٠٠١)** مجموعة من الاعتبارات الأساسية التي يجب مراعاتها عند تعليم المكفوفين وهى :

١. الاهتمام بمهارات العناية بالنفس والتفاعل الاجتماعي وذلك بالاعتماد على الحواس الأخرى غير حاسة البصر.

٢. مراعاة الفروق الفردية بين المكفوفين كليا وادراك انه على الرغم من اشتراك الطلاب المكفوفين كليا في درجة الإعاقة البصرية إلا انهم يختلفون في جوانب متعددة منها درجة الذكاء والخبرات المنزلية والاجتماعية واختلاف الميول والاتجاهات لذلك يجب تكوين برنامج تربوي فردى خاص بكل كفيف.

٣. توفير النماذج والمجسمات التي تمثل المفاهيم البصرية التي ترد في موضوعات المنهج وذلك لتوفير اكبر قدر من الواقعية وعادة تكون هذه النماذج تكبيرا لبعض المفاهيم

البصرية الكبيرة كالجبال والحيوانات الضخمة ويصاحب هذه النماذج شرحا تفصيليا من المعلم يتضمن العلاقات النسبية بين النموذج والأصل.

٤. توفير الأجهزة والأدوات السمعية واللمسية التي تيسر على الكفيف فهم الموضوعات الدراسية والتفاعل معها.

٥. يراعى ألا يتعدى عدد الطلاب المكفوفين في الفصل (٨) طلاب حتى يتمكن المعلم من التعامل مع الطلاب بصورة فردية.

٦. الاهتمام بالأنشطة الأدبية والزيارات الميدانية للمراكز الأساسية في المجتمع لما لها من دور في اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي .

٧. يراعى عند تصميم المدارس والفصول الحد من العوائق في الممرات وداخل الفصول وارتفاع مستوى النوافذ في الأدوار العليا .

٨. التعرض للخبرات المباشرة من البيئة حتى يكتسب تعلمه عنصر الإثارة والتشويق.

٩. إجراء تعديلات في محتوى المنهج تتناسب مع إمكانيات و قدرات الكفيف فقد يحذف منها أو يضاف الهيا على حسب احتياجات الكفيف الاجتماعية و المهنية.

٦. طرق تعليم المعاقين بصريا:

- طريقه برايل: والتي اخترعها لويس برايل عام (١٨٢٤) وهى نوع من الكتابة البارزة التي تقوم على أساس ست نقط أساسيه ثلاثة على اليمين و ثلاثة على اليسار ويعرف هذا التنظيم بخليه برايل.
- طريقه تيلور: و والتي ابتكرتها وليم تيلور عام ١٨٣٨ و ذلك لحل العمليات الحسابية باستخدام رموز خاصة **(أمير القرش، ٢٠٠٦،١٠١)** .
- طريقة العدادات الحسابية: وهى طريقة تستخدم في العمليات الحسابية المختلفة.

٧. المبادئ والإجراءات التي يجب مراعاتها في تعليم المعاقين بصريا:

يشير إبراهيم شعير (٢٠٠٩،٢١٢:٢١٥) إلى أهم المبادئ والإجراءات التي يجب مراعاتها في تعليم المعاقين بصريا والتي يمكن تحديدها في النقاط الأتية:

١. التأكيد على أن المعلومة التي يكتسبها الكفيف تكون من خلال استغلاله لحواسة السليمة.

٢. إعطاء الطالب المعاق بصريا فرصة كافية يقوم بها بعمل استقصاءات فردية مع الأخذ في الاعتبار أن الوقت الذى سوف يستغرقه في تلك الاستقصاءات أكثر من الوقت الذى سيحتاجه الطالب المبصر إلا أن الأمر سوف يزيد من إحساس المعاق بصريا بالاستقلالية.

٣. أن التدريب على إستخدام حاسة اللمس عند الكفيف يجب أن يبدا في مرحلة مبكرة من طفولته حيث أن التأخر في التدريب عليها يعوق اكتساب مهارة استخدام أصابعه في القراءة البارزة والفحص اللمسي للأشياء.
٤. محاولة تنمية المستوى اللغوي للكفيف في أثناء تعامله مع الأشياء مثل تشجيعه على الوصف اللفظي للنماذج المجسمة والرسوم البارزة.
٥. انه في حالة دمج المعاق بصريا مع العادين يجب عدم إعفاء الكفيف من أي نشاط ويطلب منهم نفس التقارير على أن يتم توفير المواد المعدلة التي تساعدهم على أداء تلك النشاطات.
٦. يجب إعطاء المعاق بصريا اقصى فرص الاستقلالية وعدم المبالغة في مساعدته والعطف عليهم .
٧. الاقتصار على الشروح الشفوية لا يمكن أن يسد النقص الذى يفرضه كف البصر على التلاميذ المكفوفين.
٨. لا يجب أن يبدأ المعلم مع الكفيف بما هو صعب و مستحيل بل بما يمكن تحقيقه.
٩. عند تقويم الطلاب المعاقين بصريا يجب اتباع استراتيجيات تقويمية متعددة وعدم الاقتصار على أسئلة المقال التي تتطلب جهدا عضليا بل يمكن الاعتماد على الأسئلة الشفوية والاختبارات الموضوعية.

ويضيف إلي ما سبق **سمير عقل (٢٠١٤: ٧٥)** مجموعة من المبادئ التي يجب مراعاتها في التدريس للمكفوفين منها:

١. بناء المناهج الدراسية في ضوء خصائص المكفوفين واحتياجاتهم التربوية.
٢. استخدام الأمثلة الحياتية والواقعية التي ترتبط بواقع الكفيف و استخدام المواد اللمسية التي يمكن أن تساعده على ربط التعلم المجرد بخبراته.
٣. مراعاة ما يملكه المكفوفين من خبرات وكفايات قبل البدء بالتدريس.
٤. توفير الظروف المناسبة للتعلم من خلال التنظيم الجيد للبيئة الصفية للمكفوفين.

٨. دور المعلم في تنمية مهارات التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا:

إن معرفة معلم الإعاقة البصرية بكيفية استخدام استراتيجيات تخطيط التعليم في المدرسة وبيئات المجتمع لتسهيل اكتساب الطلاب المكفوفين للمعرفة وتنمية التفكير، يعتبر من أهم معايير تعليم المكفوفين وهناك مجموعة من الأدوار التي تساعد المعلم على تنمية التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا في ضوء هذا المعيار نحددها فى النقاط التالية:

١. يجب على المعلم الاعتماد على استراتيجيات تدريسيه تناسب الطلاب المعافيين بصريا.
٢. منح الطلاب الوقت الكافي للتأمل في المشكلة المطروحة بالإضافة إلى تأملهم الحلول المطروحة" تقييم ذاتي"
٣. تهيئة المواقف التعليمية التي تناسب الطلاب المعاقين بصريا من ناحية والتي تعمل على إثارة تفكيرهم من ناحية أخرى.
٤. تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال تقبل الإجابات المختلفة وتقدير الأسئلة التي يطرحونها.
٥. يجب على المعلم أن يحاول وضع الطلاب في موضع الخبرة من اجل زياده الدافعية نحو التعلم.
٦. يجب على المعلم محاولة ربط التعلم بمواقف حياتيه يمر بها الطلاب من أجل إكسابهم الخبرات المختلفة.
٧. على المعلم الاهتمام بطرح الأسئلة المفتوحة وتشجيع الطلاب على طرح الإجابات المختلفة.
٨. تحفيز الطلاب على التفاعل الاجتماعي والعمل في مجموعات والخروج من دائرة الذات إلى الحياة الاجتماعية الأوسع.
٩. التوقعات السليمة من المعلم ناحية الطلاب لأن الافتراض الخاطئ من قبل المعلم تجاه إجابات الطلاب سوف يفقدهم الدافعية للتعلم.
١٠. تقديم التغذية الراجعة والإيجابية للطلاب

المحور الرابع: العلاقة بين متغيرات البحث

تعتبر استراتيجية بناء المعنى إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تسعي إلي الكشف عما يدور في عقل المتعلم لاعتمادها علي عملية الاستجواب الذاتي التي يقوم بها المتعلم لنفسه في محاولة لاكتشاف ما يملكه من معرفة وما يسعى إلي اكتسابه من معرفة جديدة مما يسهم في تحقيق نواتج تعلم مفيدة سواء فيما يتعلق بتنمية أنماط مختلفة من مهارات التفكير العليا أو التحصيل الدراسي.

١) استراتيجية بناء المعنى مدخل لتنمية التفكير التأملي:

يري **جودت سعادة (٤٣،٢٠٠٨)** أن التفكير التأملي هو ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية، أو التأمل الذاتي، والذي يعتمد علي التمعن ومراقبة مهارات التفكير العليا لديهم.

وإذا تأملنا العرض السابق عن استراتيجية بناء المعنى وما تستهدفه هذه الاستراتيجية من أنماط معرفية مختلفة بدءً من المعرفة السابقة والمعرفة المستهدفة والمعرفة المكتسبة فسوف نجد أنها تضمنت مجموعة من الممارسات التي تساعد المتعلمين على التحكم الواعي والمقصود في تفكيرهم ومن ثم أفعالهم حيث تمكنهم من تنظيم عملية تعلمهم وأن يخططوا للمهام التعليمية التي يقومون بها كما تنمى لديهم السعي والمثابرة من أجل إنجاز تلك المهام التعليمية بشكل لا يتحكم فيه الاندفاع وتداعى الأفكار، ومن ثم فاستراتيجية بناء المعنى توفر للطالب الخبرة والمعرفة القبلية التي يحتاجها في التأمل وتفسير الظواهر.

ومن ثم فان استراتيجية بناء المعنى تسهم في تأسيس بيئة تعليمية ثرية لتنمية التفكير التأملي وذلك من خلال:

- عمليه الاستجواب الذاتي والتي يقوم بها المتعلم لنفسة عند استخدام هذه الاستراتيجية يدعم لديه الممارسة التأملية .
- تنشيطها للمعرفة السابقة في البناء المعرفي .
- تتكون هذه الاستراتيجية من مجموعة من التساؤلات التي تسهم في إشراك الطلاب في استقصاء أسئلة تثير التفكير التأملي، حيث تصمم هذه الأسئلة بناء على اهتمامات الطلاب الأصلية وطبيعة الموضوع المطروح.

وهذا ما أكدت علية **فاطمة عبد الوهاب(١٧٨،٢٠٠٥)** حيث أشارت إلي أن التفكير التأملي يتطلب استخدام الطلبة للمعرفة لسابقة في التعامل مع المواقف الجديدة ومواجهة المشكلات المختلفة وتحليلها وإصدار القرارات المناسبة كما يسهم في تنمية الإحساس بالمسئولية.

٢) استراتيجية بناء المعنى مدخل لتنمية التحصيل الدراسي :

يعد التحصيل الدراسي مطلب أساسي لكافة الطلاب في مراحل التعليم المختلفة و لكن ما نسعى إلية ليس التحصيل المعتمد على الحفظ الألى للمعلومة و استدعائها عند الحاجة بل نسعى إلى التحصيل الدراسي القائم على الفهم و التأمل واقتراح الحلول للمشكلات المختلفة وهذا يرتبط بالاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على تفعيل دور الطالب داخل الصف الدراسي مثل استراتيجية بناء المعنى .

ويظهر ذلك من خلال فهم الطلاب للألية التي تم بها عملية التعلم وكيفية اكتساب المعرفة و الهدف من هذه المعرفة فاعتماد استراتيجية بناء المعنى على المعرفة السابقة وجعلها محور الارتكاز في التعلم ودفع الطلاب نحو ربط تلك المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة فهو من شأنه أن يساعد على تحقيق قدر عالي من التذكر والفهم .

كما أن اعتماد استراتيجية بناء لمعنى على إعداد الطالب للقوائم المعرفية وتحديده لما يرغب في تعلمة وتقيمهم المستمر لتعلمهم يساعدهم على تحقيق تعلم افضل في المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

بالإضافة إلى أن استراتيجية بناء المعنى تساعد الطلاب على التركيز على الفكرة الرئيسية و محو التكرارات مما يساعد على تخزين المعرفة بصورة صحيحة يسهل استرجاعها وهذا ينعكس إيجابيا على عمليه التحصيل

كما أن استخدام الطالب للخطوات الاستراتيجية ومحاولتهم لسد الثغرات المعرفية وتصحيح البناء المعرفي من شأنه أن يحقق مستويات عليا من التحصيل

وهذا ما أكدت عليه كثير من الدراسات مثل دراسة (ولاء غريب ٢٠٠٦) و دراسة (عزيز نايف، ويحيى ردام ٢٠١٢) و دراسة (ثناء ياسين ٢٠١٢) ودراسة (أنور المصري ٢٠١٣).

٣) استراتيجية بناء المعنى مدخل لتدريس الطلاب المعاقين بصريا:

لقد ظهرت الكثير من الاستراتيجيات وتعددت بتعدد المذاهب التربوية ولكن الجدير بالذكر أنه لا توجد طريقة تدريس مثالية للطلاب المكفوفين، ويشير **عبد الرحمن ابراهيم (٢٠٠٣،٢٠٨)** إلى أن استقراء الدراسات والبحوث في هذا المجال يؤكد على ضرورة ملاءمة الاستراتيجية التدريسية لطبيعة للطلاب المكفوفين من حيث توفير الوقت والجهد والتكاليف.

والمتأمل لاستراتيجية بناء المعنى يجد أنها تتسم بقدر كبير من المرونة وهذا يسهم وبقدر كبير في إتاحة الفرصة لإجراء التعديلات بما يناسب طبيعة الطلاب المعاقين بصريا كما أن

استراتيجية بناء المعنى تعتمد وبقدر كبير على مهارات التواصل اللفظي كالحوار والمناقشة. وهى من اكثر المهارات ارتباطا بطبيعة الطلاب المعاقين بصريا، حيث تساعدهم على نقل أفكارهم والتعبير عما يدور بداخلهم، ومن ثم فهي تتفق مع فلسفة ومبادئ تعليم المعاقين بصريا من حيث ضرورة الاعتماد على التوظيف الأمثل للحواس السليمة في عملية تعليم وتعلم المعاقين بصريا.

كما أن المتأمل للخطوات الإجرائية لاستراتيجية بناء المعنى سيجد أنها تعتمد على التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه (من المعلم للطالب ، ومن الطالب للمعلم، ومن الطالب للطالب) وهذا من شأنه أن يدعم بيئة التفاعل الصفي ويدعم المناخ التعليمي .

ولقد أكدت الكثير من الدراسات في مجال تعليم وتعلم المعاقين بصريا على أنه يمكننا تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب المعاقين بصريا ما إذا توافرت الاستراتيجية المناسبة لتحقيق ذلك.

ويؤكد على هذا المعنى **ناصر جمعه وحسن على (٢٠١٤، ٣٠٦)** من حيث أن استخدام الاستراتيجيات المتنوعة والمناسبة للطلاب المعاقين بصريا يسهم في تنميه التفكير لديهم.

كما أن استراتيجية بناء المعنى ومن خلال خطواتها الإجرائية تدعم مختلف جوانب التعلم عند الطلاب المعاقين بصريا وذلك من خلال:

- تنمية الجوانب الوجدانية خاصة فيما يتعلق بتكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، حيث تجعل المتعلم مسؤولا عن تعلمه وهذا ينعكس بدوره على تحسين مفهوم الذات.
- تنمية الجوانب المعرفية المختلفة بدءاً من تقييم البنية المعرفية السابقة والتأكيد على الانتباه والتخزين واستدعاء المعلومات وبالتالي زيادة التحصيل.
- تنمية الجوانب المهارية المتعلقة بالتفكير بأنواعه المختلفة كالتفكير الناقد والتفكير العلمي والتفكير التأملي.

٤) أهمية تدريس علم النفس والاجتماع للمعاقين بصريا:

تكمن أهميه تدريس علم النفس والاجتماع للطلاب المعاقين بصريا في قدرة هذه المادة على إمداد هؤلاء الطلاب بخلفية علمية تساعدهم على تحقيق النمو المتوازن في اكثر من جانب فعلى سبيل المثال:

- **النمو المعرفي :** حيث تساعد مادة علم النفس والاجتماع المعاقين بصريا تحقيق نمو الوظائف العقلية العليا من خلال البحث عن حلول للمشكلات المختلفة وتفسير الظواهر الاجتماعية والنفسية المختلفة، بالإضافة إلي ما يدرسه الطالب من عمليات عقلية كالانتباه والإدراك و التفكير والتذكر وما يحكم هذه العمليات من قوانين يسهم فهمها واستيعابها في مساعدة الطالب المعاق بصريا علي حسن تحصيل المعارف والارتقاء بقدراته العقلية علي نحو سليم.
- **النمو اللغو:** حيث تعتبر اللغة وسيله أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي وخاصة في التعبير عن الذات وفهم الأخرين وهى وسيلة هامة من وسائل النمو المعرفي والعقلي والانفعالي ويلعب علم النفس والاجتماع دورا كبيرا في هذا الجانب وذلك من خلال الحوارات والمناقشات ومحاولة تفسير الظواهر المختلفة وحل المشكلات المجتمعية كل هذا من شأنه أن يزيد من حصيلة المعاقين بصريا اللغوية.
- **النمو الاجتماعي:** أن وعى المعاق بصريا بما يحيط به من مشكلات اجتماعية ومحاولة التفاعل معها والبحث عن حلول لها يسهم ويشكل رئيسي في تحقيق نموهم الاجتماعي من خلال التفاعل السليم القائم على الفهم للمحيط الاجتماعي بما يؤهلهم إلى الاندماج في المجتمع حيث أن مادة علم الاجتماع من المواد التي تهتم بتنمية الوعى الاجتماعي، وتوجيه الطلاب للالتزام بمعايير المجتمع وقيمه ومقاومة نزعة الميل إلي التمرد علي القواعد والقوانين التي تتميز بها هذه المرحلة العمرية "المراهقة" .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

- **أولا :إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي.**
- **ثانيا: تحليل محتوى مادة علم النفس والاجتماع في ضوء مهارات التفكير التأملي .**
- **ثالثا :التصميم البحثي ومتغيراته.**
- **رابعا: تحديد عينة البحث.**
- **خامسا: اختيار وحدتي التطبيق.**

١-أسباب اختيار الوحدتين.

٢-تحليل محتوى الوحدتين.

- **سادسا: إعداد مواد البحث وفق استراتيجية بناء المعنى.**

١-إعداد دليل المعلم.

٢-إعداد كراسة النشاط.

- **سابعا: إجراءات بناء أدوات البحث:**

١-إعداد اختبار التفكير التأملي.

٢-إعداد اختبار تحصيلي.

- **ثامنا: خطوات التطبيق الميداني.**

١-المرحلة الأولى :الإعداد لتجربة البحث.

٢-المرحلة الثانية: تنفيذ تجربة البحث.

٣- المرحلة الثالثة: بعد التدريس لعينه البحث.

- **تاسعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات.**

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل الإجراءات الخاصة بأدوات البحث، والتي تتمثل في إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي وإعداد كل من اختبار التفكير التأملي، والاختبار التحصيلي، كما يتناول أسباب اختيار الوحدتين، والأهداف العامة للوحدتين، وخطوات إعداد دليل المعلم وكراسة نشاط الطالب لتدريس وحدتي "العمليات المعرفية، ونماذج من العمليات الاجتماعية " وفقا للخطوات الإجرائية لاستراتيجية بناء المعنى وكذلك إجراءات الدراسة التجريبية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات وفيما يلى تعرض الباحثة هذه الإجراءات بشيء من التفصيل.

أولا: إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي .

❖ الهدف من القائمة:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المكفوفين في الصف الثاني الثانوي فقد استلزم الأمر تحديد تلك المهارات والتوصل إلى قائمة مهارات التفكير التأملي اللازم توافرها في محتوى موضوعات مادة علم النفس والاجتماع المقرر على الطلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين، والتعرف على أهمية هذه المهارات ومدى ملاءمتها لطبيعة المادة وعينة البحث وذلك من خلال أراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والمشرفين التربويين والمعلمين وذلك بهدف تنميتها من خلال استراتيجية بناء المعنى.

❖ مصادر إعداد القائمة:

تم إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي في مقرر علم النفس والاجتماع لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا وتم اشتقاق مهاراتها من خلال المصادر التالية:

١. الأدب التربوي والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أجريت في مجال التفكير التأملي والتي عنيت بتحديد مهاراته وتنميتها.
٢. أهداف تدريس ماده علم النفس والاجتماع المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين
٣. . الاطلاع على الموضوعات المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين في علم النفس والاجتماع.
٤. أراء بعض المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وكذلك المشرفين التربويين والمعلمين.

❖ **ضبط القائمة وعرضها على المحكمين:**

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى العديد من مهارات التفكير التأملي وتم خذف المتشابه منها والمكرر، كما خذفت المهارات التي لم تناسب طبيعة وخصائص الطلاب المكفوفين مثل مهارة (الرؤية والملاحظة البصرية) ،ثم وضعت هذه المهارات فى صوره قائمة (*) ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين (**) ضمت متخصصين في مناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية وبعض المشرفين التربويين والمعلمين، وإبداء الرأي في مدى ملاءمتها لطلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين ،حيث اعتمدت المهارات التي حظيت بموافقه أكثر من ٨٠% من الساده المحكمين.

❖ **إعداد القائمة النهائية:**

قامت الباحثة بإعداد القائمة النهائية لمهارات التفكير التأملي فى ضوء أراء المحكمين والمتخصصين كما يلى:

جدول (٤): يوضح مهارات التفكير التأملي

المهارة	التعريف
الكشف عن المغالطات	وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع ، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة لإنجاز المهام التربوية .
إعطاء تفسيرات مقنعة	وهى القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمد على معلومات سابقة او طبيعة الموضوع وخصائصه .
الوصول إلى الاستنتاجات	وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة
وضع حلول مقترحة	القدرة على وضع خطوط منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح .

(*) ملحق (٣)

(**) ملحق (١)

❖ **مبررات اختيار مهارات التفكير التأملي:**

تم اختيار مهارات التفكير التأملي الموضحة في الجدول السابق في ضوء ما يلي:

١) اتفاق الخبراء والمحكمين علي ملاءمة المهارات السابقة لطبيعة الطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية.

٢) أن المتأمل للمهارات السابقة الموضحة بالجدول يجدها من أكثر المهارات ملاءمة لطبيعة مادة علم النفس والاجتماع باعتبارها مجموعة من القضايا الجدلية التي تحتاج إلي الفهم والتفسير واستنتاج العلاقات واقتراح الحلول.

ثانيا: تحليل محتوى الوحدتين المختارتين من مقرر علم النفس والاجتماع في ضوء مهارات التفكير التأملي:

قامت الباحثة بتحليل وحدتي (العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية) من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين في ضوء مهارات التفكير التأملي، وذلك من خلال الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من التحليل:**

الحكم على مدى تناول محتوى منهج علم النفس والاجتماع لمهارات التفكير التأملي المحددة في قائمة المهارات السابق إعدادها و ذلك من خلال أداة التحليل التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

- **تصميم أداة التحليل:**

تم إعدادها في ضوء قائمة مهارات التفكير التأملي اللازمة للطلاب المكفوفين بالصف الثاني الثانوي والتي تم تحديدها في ضوء أراء المحكمين التي سبق وعرضت عليهم القائمة.

- **تحديد وحدات التحليل:**

ويقصد بها وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهوله ويعطى وجودها أو غيابها أو تكرارها دلالات تفيد الباحثة فى تفسير النتائج الكمية مثل الكلمة أو الجملة أو الفقرة أو الموضوع أو المفردة و لقد اختارت الباحثة الصفحة كوحدة تحليل تعتمد عليها فئات التحليل.

- **تحديد فئات التحليل:**

ويقصد بها العناصر التي يتم وضع وحدات التحليل بها وقد تمثلت وحدة التحليل الرئيسية في مهارات التفكير التأملي وتضمنت أربعة فئات هي :

✓ الكشف عن المغالطات.

- ✓ إعطاء تفسيرات مقنعة.
- ✓ الوصول إلى استنتاجات.
- ✓ وضع حلول مقترحة.

- **ثبات أداة التحليل:**

حيث تم الاعتماد فى ثبات أداة التحليل على ثبات القائمين بالتحليل أي مدى الاتفاق بين القائمين بالتحليل (ثبات التحليل) وتعنى تحديد فئات التحليل تحديدا دقيقا.

وقد استخدمت الباحثة أداة التحليل في تحليل محتوى وحدتي (العمليات المعرفية ،ونماذج من العمليات الاجتماعية) من كتاب علم النفس والاجتماع مرتين متتاليتين بفارق زمنى شهر واحد ثم تم حساب معامل الثبات عن طريق الاتفاق بين مرتي التحليل باستخدام معادلة (Holisiti) نقلا **عن (رشدي طعيمه، محمد البدري ٢٠٠٤)** .

$$ر = \frac{٢(ف١-٢)}{ت١+ت٢}$$

حيث ر :معامل الثبات

ف٢-١:عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني .

ت١:عدد التكرار في التحليل الأول.

ت٢: عدد التكرار فى التحليل الثاني.

وقد تراوحت نسبة الاتفاق (معامل ثبات أداة التحليل) ما بين ,٨٨، ,٩٠ وهذه القيم تدل على ثبات أداة التحليل، وبذلك أصبحت الأداة صالحة للتحليل.

- **نتائج التحليل:**

أ) أسفرت نتائج التحليل لمحتوى وحدتي (العمليات المعرفية، ونماذج من العمليات الاجتماعية) من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على الطلاب المكفوفين في الصف الثاني الثانوي فى ضوء مهارات التفكير التأملي عن وجود تدنى فى بعض هذه المهارات والجدول الاتي يوضح هذه النتائج :

جدول (٥) : يوضح نسبة مهارات التفكير التأملي في وحدتي (العمليات المعرفية، ونماذج من العمليات الاجتماعية)

المهارة	التكرار	النسبة المئوية
الكشف عن المغالطات	٠	صفر %
إعطاء تفسيرات مقنعة	٣	٣٠%
الوصول إلى الاستنتاجات	٢	٢٥%
وضع حلول مقترحة	١	١٥%

حيث ترى هيئة الإشراف أن المهارة التي تتواجد بنسبه ٥٠% فاكثر في محتوى الكتاب هي نسبة توافر مرتفعة وأن المهارة التي تتوافر بنسبه أقل من ٥٠ % إلى ٣٠% هي نسبة توافر متوسطة وما دون ذلك هي نسبه توافر منخفضة ولقد اتفق في هذا الرأي بعض الخبراء الذين تم عرض القائمة عليهم.

ثانيا – التصميم البحثى ومتغيراته :

تمثلت متغيرات البحث فيما يلى :

١. **المتغير المستقل:**

التدريس وفق استراتيجية بناء المعنى.

٢. **المتغيرات التابعة:**

أ - مهارات التفكير التأملي المتمثلة فى (الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة).

ب - الاختبار التحصيلي متضمنا للمستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

ويتضح من متغيرات البحث المستقلة والتابعة أن التصميم المتبع هو التصميم شبة التجريبي .

ثالثا: تحديد مجموعة البحث:

قامت الباحثة بتحديد مجموعة البحث من الطلاب المكفوفين بالصف الثاني الثانوي في كلا من مدارس النور للمكفوفين بإدارة المنصورة التعليمية (مجموعة تجريبية) ومعهد النور بطنطا بإدارة طنطا التعليمية ومدرسه النور للمكفوفين بالزقازيق(مجموعة ضابطة), وقد تكونت مجموعة

الدراسة فى صورتها النهائية من ١٥ طالبا والجدول (٤) يوضح توزيع أفراد العينة على أساس مجموعتين المجموعة التجريبية, المجموعة الضابطة .

جدول (٦) توزيع أفراد عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

الفصل	نوع المجموعة	المدرسة	العدد
٢ /١	تجريبية	النور بالدقهلية	٥
٢/١	ضابطة	النور بالزقازيق وطنطا	١٠
المجموع	_		١٥

رابعا :اختيار وحدتي التطبيق:

قامت الباحثة بالاطلاع على محتوى كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على الطلاب المكفوفين فى الصف الثاني الثانوي وقامت باختيار وحدتي:

- **الجزء الخاص بعلم النفس الوحدة الثالثة "العمليات المعرفية":**

تم اختيار هذه الوحدة لأنها تحتوى على العديد من العمليات السيكولوجية التى تحتاج إلى مزيد من التأمل والفهم والتفسير واستنتاج العلاقة بين هذه العمليات، كما تتطلب إعمال العقل فى الكشف عن المغالطات التى تؤدى إلى المشكلات السيكولوجية ومحاولة إيجاد حلول لتلك المشكلات وهذا بدوره يساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي.

- **الجزء الخاص بعلم الاجتماع "الوحدة الثالثة نماذج من العمليات الاجتماعية".**

تم اختيارها لأنها تحتوى على كثير من المشكلات الاجتماعية والتي تحتاج من الطالب الوقوف على أسبابها واقتراح حلول تلك المشكلات وهذا يسهم أيضا فى تنمية مهارات التفكير التأملي.

تشتمل الوحدتان على الموضوعات التالية :

الوحدة الأولى (العمليات المعرفية)

١. الإحساس.
٢. الانتباه.
٣. الذاكرة.

الوحدة الثانية(نماذج من العمليات الاجتماعية)

١. التنشئة الاجتماعية .
٢. الضبط الاجتماعي.

صياغة الأهداف التعليمية للوحدتين .

قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامة لوحدتي (العمليات المعرفية و نماذج من العمليات الاجتماعية) ومن المتوقع من الطالب بعد دراسة الوحدتين أن يكون قادرا على أن:

١. فهم العمليات المختلفة التي تتحكم في السلوك الإنساني.
٢. التعرف على القوانين العلمية التي تحكم السلوك الإنساني لفهم هذا السلوك والسيطرة علية.
٣. إدراك كيفية التعامل السليم مع المثيرات من حوله.
٤. استخدام المنهج العلمي في دراسة القضايا والمشكلات المجتمعية وتحفيزهم على الاعتماد على التفكير العلمي في مواجهة هذه القضايا.
٥. الإلمام ببعض مشكلات الفرد والجماعة لمساعدتهم على فهمها وتفسيرها تمهيدا لمواجهتها وضبطها.
٦. تطبيق أسس الاستذكار الفعال فى الحياة اليومية.
٧. مساعده الطلاب على تحسين الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات بصورة أكثر فاعلية لاسترجاعها بصورة صحيحة وجيدة .
٨. تقدير دور الأسرة فى عملية التنشئة الاجتماعية.
٩. تقدير أهمية التنشئة الاجتماعية لدى الفرد .
١٠. تقدير دور وأهمية المشاركة الشعبية والفردية فى مواجهة مشكلات المجتمع.
١١. احترام قوانين وعادات و تقاليد المجتمع.
١٢. المشاركة بفاعلية داخل الفصل الدراسي و تقبل الرأي والرأي الأخر.
١٣. التعبير عن تقديره للقيم الإيجابية المتوافرة بالدرس مثل قيم المواطنة والمشاركة الاجتماعية وزيادة الوعى بما يدور فى المجتمع.
١٤. تقدير دور التفاعل الاجتماعي وأهميته فى اكتساب و تنمية اتجاهات ايجابية مرغوبه مثل التعاون واحترام الأخر وعقد المناظرات العلمية.
١٥. التمسك بالسلوك الديمقراطي في الحوارات المنطقية والالتزام بقواعد التفكير الصحيح أثناء عرض وجهات النظر المختلفة.

خامسا: اعداد مواد البحث:

إعداد دليل المعلم وكراسة نشاط الطلاب وفقا لخطوات استراتيجية بناء المعنى :

١- إعداد دليل المعلم:

فيما يلى تقدم الباحثة عرض تفصيلي وفق خطوات استراتيجية بناء المعنى لدروس وحدتي (العمليات المعرفية، نماذج من العمليات الاجتماعية) في الدليل، والتي تم تنفيذها في التطبيق الميداني للدراسة كما يلى:

أ- تحليل محتوى الوحدتين الدراسيتين:

قامت الباحثة بتحليل محتوى الدرس لتحديد جوانب التعلم المراد إكسابها للطلاب المكفوفين من مفاهيم وحقائق وتعميمات وقيم واتجاهات ومهارات التفكير التأملى المراد إكسابها للطلاب وكل ذلك حسب المحتوى العلمى لكل درس, وتعد هذه الخطوة الأولى من إجراءات تنفيذ دروس دليل المعلم ومرفق تحليل المحتوى لكل درس بدليل المعلم ملحق(*), وفى ضوء تحليل المحتوى تم صياغة الأهداف السلوكية واختيار الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة وأساليب التقويم.

ب-تحديد الأهداف السلوكية:

بعد قيام الباحثة بتحديد الأهداف العامة للوحدتين , قامت بترجمتها لأهداف سلوكية لتوضيح ما هو متوقع من الطلاب المكفوفين القيام به بعد دراستهن للوحدتين، وقد راعت الباحث التركيز على الأهداف المعرفية العليا إلى جانب التنوع في جوانب الأهداف لتشمل كل من الجوانب (المعرفية- المهارية- الوجدانية) .

ج-وسائط التعلم والأنشطة التعليمية:

(١) وسائط التعلم :

- تم الاعتماد على بعض الوسائل التعليمية السمعية لمناسبتها لطبيعة العينة وذلك عند شرح درس الإحساس لمساعدة الطلاب التفرقة بين العتبات(المطلة، الفارقة، القصوى) وكذلك عند شرح درس الانتباه لمعرفة تأثير الضوضاء على تشتت الانتباه.
- الاستعانة بآيات من القرآن الكريم و أحاديث شريفة لتوضيح الأفكار.
- اطلاع الباحثة على كتب فى التخصص للحصول على الأمثلة الشارحة للدروس مع مراعاة ملاءمة المثال لطبيعة الطلاب المكفوفين.

(*) ملحق (٧)

- تصميم بعض خرائط المفاهيم البارزة للاستعانة بها أثناء الشرح واستخدامها فى الكشف عن المغالطات وتلخيص بعض الأفكار .

(٢) الأنشطة التعليمية:

- عقد بعض المناقشات بين الطلاب.
- إجابات الطلاب على أسئلة تنمى التفكير التأملي مثل اقترح حلول لمشكلة ما أو استنتاج أسباب ظاهرة معينة..........إلخ
- إجابات الطلاب على أسئلة تدعم وتنمى المستويات المعرفية وخاصة العليا منها مثل ما أوجه الشبه والاختلاف، ابدى رأيك في الموقف الاتي ،أي مما يلى لا ينتمى لخصائص.....إلخ.

خطوات السير في الدرس:

١- التمهيد والتهيئة الذهنية.

من خلال التمهيد للدرس يحاول المعلم الاستحواذ على انتباه الطلاب و ذلك من خلال طرح سؤال عليهم يمكنهم من استنتاج عنوان الدرس وذلك من خلال مناقشتهم فيما تم الوصول إليه من إجابات.

مثال ذلك من درس "الإحساس"

كيف كان إحساسكم اليوم عند خروجكم من المنزل ؟

- وبناء عليه، يتم توجيه الطالب إلى اننا دائما ما نحس بالمثيرات المختلفة من حولنا بطريقة مستمرة لا تنقطع .
- والأن اعط للطلاب فرصة كافية للتفكير والتأمل لكى يتنبؤوا موضوع درس اليوم.

سيجيب البعض بانهم قد أحسوا بالتعب وانهم كانوا يحتاجون إلى مزيد من النوم والبعض الآخر سيقول انه قد أحس ببرودة الجو والأخر أحس ان قدمه تؤلمه من طول الطريق إلى المدرسة وهكذا..

- سيستنتج الطلاب أن موضوع درس اليوم عن الإحساس.

٢- تطبيق الخطوات الإجرائية لاستراتيجية بناء المعنى:

أولا : ماذا تعرف عن ؟	العمليات المعرفية

سيتذكر الطلاب من خلال تأملهم لمصطلح العمليات المعرفية أنها من اختصاصات علم النفس المعرفي الذي يهتم بدراسة كيفية تعامل الإنسان مع المعرفة إحساسا وانتباها وإدراكا باعتبار الإنسان الكائن الوحيد الذى لديه عقل يقوم بهذه العمليات.

تسهم هذه الخطوة في تقييم المعرفة السابقة في البناء المعرفي للطلاب والتأكد من تصحيح أى مفاهيم خاطئة في بنائهم المعرفي.

ثانيا:

ماذا تعرف عن ؟	الإحساس

من خلال العصف الذهني يستطيع المعلم أن يكتشف ما يرغب الطلاب فى تعلمه مع الأخذ بأكثر الأفكار والتساؤلات ارتباطا بموضوع الدرس كالاتي:

١. ما المقصود بالإحساس ؟

٢. ما عدد الحواس؟

٣. ما خطوات عملية الإحساس؟

ثالثا:

ماذا تعلمت عن ؟	الإحساس

- حواس الإنسان أكثر من خمسة.
- الإحساس أول وأبسط العمليات المعرفية
- التنبيه والاستثارة الخطوة الأولى في عملية الإحساس.
- الجهاز العصبي له لغة واحدة الكهربائية الكيمائية.

- **التقويم :**

تم صياغة أسئلة التقويم فى ضوء الأهداف السلوكية لكل درس، وذلك من خلال الاستعانة ببعض الأسئلة التي تنتمى إلى المستويات المعرفية العليا ،بالإضافة إلى الأسئلة التي تنمى التفكير التأملي، للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.

مثال من درس الذاكرة:

١- استنتج العلاقة بين العمليات المعرفية الثلاثة (الإحساس، الانتباه، الذاكرة).

٢- لخص عوامل تحسين الذاكرة في ٨ اسطر.

٣- اقترح مجموعة من التحسينات التي يمكن إدخالها على عملية التعلم في ضوء دراستك لوحدة العمليات المعرفية.

٤- فسر في ضوء دراستك العلاقة بين الذاكرة والنسيان.

٥- كل مما يلى من العوامل التي تؤدى إلى النسيان عدا:

أ- التضاؤل.

ب- التشويه.

ج- التداخل.

د- الاستدعاء.

- **التوزيع الزمنى لموضوعات الدليل كما جاء بدليل المعلم:.**

جدول(٧)

م	موضوع الدرس	عدد الحصص
	أولا : وحدة (العمليات المعرفية)	
١	الإحساس	٣
٢	الانتباه	٤
٣	الذاكرة	٤
	ثانيا: وحدة (نماذج من العمليات الاجتماعية)	
١	التنشئة الاجتماعية	٥
٢	الضبط الاجتماعي	٤
	المجموع	٢٠

- **ضبط الدليل:**

تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين *لإبداء أراءهم حول:

- مدى اتساق الدليل مع خطوات استراتيجية بناء المعنى.
- مدى ملاءمة الإرشادات المعينة للمعلم عند التدريس لطلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين .
- مدى ارتباط الأهداف بموضوع الدرس.
- مدى صحة المعلومات العلمية المتضمنة فيه .
- مدى دقة السلامة اللغوية والعلمية للمعلومات المتضمنة داخل الدليل.
- إضافة ما يرونه مناسبا من مقترحات خاصه بالدليل أو أي ملاحظات أخرى.

وفى ضوء ما اقترحه المحكمون من تعديلات شملت ما يلى:

- اعادة صياغه بعض الأهداف السلوكية من المستويات المعرفية الدنيا إلى المستويات المعرفية العليا.
- التنويع في أسئلة التقويم لتشتمل على كل من الأسئلة الموضوعية والمقالي القصير.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات مستعينة في ذلك بالأساتذة المشرفين, وتم تعديل دليل المعلم فى صورته النهائية (*).

٣- إعداد كراسه النشاط:

- ❖ قامت الباحثة بإعداد كراسة النشاط لتشتمل على خمسة دروس، يتضمن كل درس مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي حاولت الباحثة من خلالها تدريب طلاب العينة على استراتيجية بناء المعنى المستخدمة في تدريس وحدتي (العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية) وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي، وقد راعت الباحثة التالي:
- ❖ يتضمن كل درس عدد من الأنشطة التي يمكن القيام بها بشكل يتزامن مع الوقت المحدد لتنفيذ الدرس.
- ❖ تتضمن كراسة النشاط أسئلة التقويم الخاصة بكل درس لاطلاع الطلاب عليها والقيام بحلها معهم للتأكد من تحقيق الأهداف السلوكية، وتنمية مهارات التفكير التأملي.

(*) ملحق (٧)

وبعد الانتهاء من إعداد كراسة النشاط في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ولمعرفة آرائهم حول:

- مدى ملاءمة الأنشطة والتدريبات المستخدمة ؛ لتنمية مهارات التفكير التأملي.
- مدى مناسبة الأنشطة للطلاب المكفوفين بالصف الثاني الثانوي.
- مدى مناسبة الأنشطة لاستراتيجية بناء المعنى.
- مدى الدقة العلمية للمعلومات الواردة بالأنشطة.
- خذف الأنشطة والتدريبات الغير مناسبة.
- إضافة تدريبات وأنشطة أخرى.

وقد أشار المحكمون بإجراء التعديلات الأتية:

- عدم الإكثار من الأنشطة التي يتعرض لها الطلاب حتى لا يتعرضوا للملل، وفقدان التوازن بين وقت الحصة والتدريب على الأنشطة الموجودة بكراسة النشاط.
- التنوع في الأنشطة حتى تشمل كل مهارات التفكير التأملي التي استخدمتها الباحثة في البحث الحالي

وقامت الباحثة بإجراء تعديلات في ضوء آراء المحكمين وبذلك أصبحت كراسة نشاط الطالب في صورتها النهائية الصالحة للتطبيق(*).

أمثلة للأنشطة المستخدمة في كراسة النشاط لتنمية التفكير التأملي.

١- مهارة الاستنتاج

الإحساس عملية معرفية حسية تقوم بها الحواس وليس عملية عقلية يقوم بها العقل ولكن عمل العقل يقوم ويعتمد عليه

فى ضوء ذلك عزيزى الطالب استنتج تعريف جديد للإحساس؟

٢- مهارة التفسير

فى ضوء دراستك لأنواع الانتباه المختلفة نجد ان بعض أنواع الإنتباه ترتبط بالميول والدوافع الخاصة بكل فرد

فسر ما سبق فى ضوء ما تم دراسته من وجه نظرك؟

(*) ملحق (٨)

إن مراحل العمليات الحسية لا تختلف باختلاف نوع الحاسة بل تسير وفق نفس المراحل والخطوات المتتابعة.

٣-الكشف عن المغالطات:

في ضوء ذلك أجب عزيزي الطالب عن السؤال التالي :

- اى من ما يلى لا ينتمى إلى خطوات عملية الإحساس.

أ- الاستقبال.

ب- التنبيه والاستثارة.

ج- تفسير المثيرات.

د- تحويل الطاقة.

٤- وضع حلول مقترحة:

توجد كثير من المشكلات في مدارسنا والتي تمثل خروج عن معاير الضبط الاجتماعي مثل مشكلة الغش فى الإمتحانات.

- فى ضوء ذلك اقترح عزيزي الطالب تصورا يمكن ان يسهم فى التغلب على هذه المشكلة.

سادسا :إعداد أدوات البحث وضبطها:

(١)الاختبار التحصيلي:

١-الهدف من الاختبار :-

استهدف الاختبار قياس مستوى طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين في مادة علم النفس والاجتماع للمفاهيم والحقائق والمعارف العلمية المتضمنة في وحدتي (العمليات المعرفية، ونماذج من العمليات الاجتماعية) وذلك في ضوء المستويات المعرفية السته من تصنيف "بلوم" (التذكر, الفهم, التطبيق، التحليل ،التركيب، التقويم) .

٢-تصميم جدول المواصفات :-

بعد إجراء تحليل المحتوى العلمي لموضوعات الوحدتين في البحث الحالي, قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات يوضح الأوزان النسبية لكل مستوى من مستويات التعلم بناءً على عدد الأهداف الموجودة في كل درس من الوحدتين ,حيث يعد جدول المواصفات بمثابة مرشد لعملية بناء الاختبار فهو يساعد المعلم في بناء الاختبار كي يأتي محتواه مطابقاً لجدول المواصفات أو قريباً منه قدر الإمكان .

جدول (٨) مواصفات الاختبار التحصيلى

موضوعات الوحدة	مستويات الأهداف						المجموع	الأوزان النسبية
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
الإحساس	–	٣،٦	٢	٩	٢٦	–	٦	٢٠%
الانتباه	٥،٨	٤	١٣	١٠	–	–	٤	١٣,٣%
الذاكرة	١	٧	١٢	١١	٢٤	–	٥	١٦,٧%
التنشئة الاجتماعية	١٤	٢٠	٢١،١٦	١٨	٣٠،٢٨	٢٧،٢٩	٩	٣٠%
الضبط الاجتماعي	١٧	–	١٥	٢٢،١٩	–	٢٥،٢٣	٦	٢٠%
المجموع	٥	٥	٦	٦	٤	٤	٣٠	–
الوزن النسبي	١٦,٧%	١٦,٧%	٢٠%	٢٠%	١٣,٣%	١٣,٣%	–	١٠٠%

٣-صياغة تعليمات الاختبار:-

تم صياغة تعليمات الاختبار في عبارات واضحة ومختصرة وتضمنت ما يلى :

- توجيه نظر المعلم إلى توضيح تعليمات الاختبار للطلاب.
- ان يكتب الطالب بياناته فى المكان المخصص لذلك .
- مثال يوضح كيفية الإجابة على الأسئلة.
- ألا يبدأ الطالب فى الإجابة عن أسئلة الاختبار قبل أن يؤذن له.
- اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال .

٤-تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها :-

لقد تنوعت صياغة مفردات الاختبار التحصيلي بين الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) ،(المقالي القصير) حيث أصبح الجزء الأول من الاختبار يشتمل على الأسئلة الموضوعية وعددها ٢٢ سؤالاً متسلسلة من (١:٢٢) والجزء الثاني من الاختبار الأسئلة المقالية القصير وتضمنت ٨ أسئلة متسلسلة من (٢٣:٣٠) مع مراعاة الاتي :

- الدقة العلمية ووضوح المعنى اللغوي.
- مناسبتها للعمر الزمنى للطلاب.
- شمولها للمستويات المعرفية المراد قياسها.
- تساوى البدائل فى الطول قدر الإمكان.

- استخدام العشوائية فى توزيع الإجابات الصحيحة حتى لا تكون على منوال واحد فى توزيع الإجابات الصحيحة.

فيما يتعلق باختبار الأسئلة الموضوعية قد اشتمل على الأسئلة من (١:٢٢) وقد قامت الباحثة بصياغة مفردات الأسئلة الموضوعية بحيث تتكون كل مفردة من مفردات السؤال من جزأين:

أ - **مقدمة السؤال** : تشتمل على تلك المعلومات والبيانات التى يحتاج إليها الطالب المعاق بصريا كي يصل إلى الإجابة الصحيحة.

ب -**البدائل** : هى الإجابات التى يختار منها الطالب الإجابة أو بديل واحد صحيح حيث يتبع كل سؤال أربعه بدائل .

وقد راعت الباحثة عند صياغة البدائل ما يلى :-

أ- أن تكون البدائل واضحة وبعيدة عن الغموض.

ب- أن تكون البدائل متساوية فى الطول قدر الإمكان.

و فيما يتعلق بأسئلة الاختبار المقالي القصير فهي اشتملت على الأسئلة من (٢٣:٣٠) وكانت تهدف إلى قياس مستويات التحصيل العليا.

١- بناء الاختبار :-

بناءً على تحديد نوع الأسئلة, وكيفية صياغتها أعدت الباحثة اختبار تحصيلي فى مادة علم النفس والاجتماع في وحدتي (العمليات المعرفية، ونماذج من العمليات الاجتماعية), ويتكون الاختبار في صورته الأولية من (٣٠) مفردة وأخدت مفردات الاختبار الموضوعي التسلسل (١،٢،٣.......،٢٢) بينما اخدت البدائل لكل مفردة أحد الحروف (أ- ب- ج-د) بحيث توزع الإجابات الصحيحة لمفردات الاختبار توزيعاً عشوائيا، فى حين أخذت الأسئلة المقالية التسلسل من (٢٣،.......،٣٠).

٢- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار :-

لقد قامت الباحثة باعداد نموذج إجابة لأسئلة الاختبار التحصيلي حيث يضمن الجزء الأول من الاختبار (الموضوعي) إعطاء كل مفردة من مفردات الاختبار الموضوعي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة وبذلك تصبح الدرجة الكلية للجزء الأول من الاختبار من(٢٢ درجة) .

أما الجزء الثاني من الاختبار (المقالي القصير) فقد تم تحديد ثلاثة درجات لكل سؤال على، حيث حصلت الإجابة الكاملة علي ثلاثة درجات، والإجابة المتوسطة درجتين، ودرجة للإجابة الضعيفة، وصفر للإجابة المتروكة أو الخاطئة، علي أن تصبح الدرجة الكلية للاختبار المقالي (٢٤ درجة) وتصبح الدرجة الكلية للاختبار (٤٦ درجة).

٣- تحديد صدق الاختبار:-

بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار التحصيلي، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ومدرسي وموجهي علم النفس والاجتماع بمدارس النور لإبداء الرأي في مدى سلامة الاختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي ومدى ارتباط العبارات بموضوعات الوحدتين وملاءمة التعليمات, وفى ضوء ذلك تم إعادة صياغة بعض العبارات بما يتناسب مع المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار واستبدال بعض البدائل في ضوء آراء السادة المحكمين.

٤- الدراسة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي :-

بعد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين , وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم وضع الاختبار في صورته النهائية (*) وتم طباعة الاختبار بطريقة برايل ثم تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس النور للمكفوفين بالمنصورة وطنطا للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ وكان عددها (١٠) طلاب غير عينة البحث الحالي, وتم تصحيح أوراق الإجابة وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبار ما يلى :

أ) تحديد زمن الاختبار:-

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذى استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ زمن تطبيق الاختبار (٦٠) دقيقة.

ب) حساب الاتساق الداخلي

للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) للاختبار التحصيلي، تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد (التذكر – الفهم – التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم) بالدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

(*) ملحق (٥)

جدول (٩) : معاملات ارتباط أبعاد الاختيار التحصيلي بالدرجة الكلية له

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التذكر	٠,٩٤١	٠,٠١
الفهم	٠,٧٦٩	٠,٠٥
التطبيق	٠,٨٦٩	٠,٠١
التحليل	٠,٩٥٩	٠,٠١
التركيب	٠,٧٠٢	٠,٠٥
التقويم	٠,٦٧٧	٠,٠٥

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠٥ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي

ج) حساب ثبات الاختبار

- **حساب معامل ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرونباخ**

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة التالية:

معامل (α) = $\frac{ن}{ن-1}\left(1-\frac{مج\ ع^2_{ق}}{ع^2_{ك}}\right)$ (أحمد الرفاعي ونصر محمود، ٢٠٠٠، ٢٦٧)

حيث ن: عدد بنود الاختبار $ع^2_{ك}$: التباين الكلى لدرجات الطلاب في الاختبار

مج $ع^2_{ق}$: مجموع تباين درجات الطلاب على فقرة من فقرات الاختبار.

حيث أن ن=٣٠ (عدد مفردات الاختبار)

$ع^2_{ك}$ التباين الكلي لدرجات الطلاب في الاختبار= ٥١,٩

مج $ع^2_{ق}$ مجموع تباين الدرجات= ٦,٢٥

ومن ثم يكون ثبات الاختبار مساوياً ٠,٩١ وهو معامل ثبات عال لألفا، ويدل علي ملاءمة الاختبار لأغراض البحث.

د) حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لمفردات الاختبار

تم حساب معامل سهولة وصعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية:
معامل السهولة= عدد الإجابات الصحيحة / (عدد الإجابات الصحيحة+ الخاطئة)، وذلك بالنسبة

للمفردات التي تتراوح درجتها بين (صفر، ١)، وبالنسبة للمفردات التي تتراوح درجتها بين (٠، ٣) من خلال المعادلة التالية: معامل السهولة = مجموع الدرجات المحصلة علي الفقرة / (عدد العينة x الدرجة العظمي للفقرة)، فوجد أن معاملات السهولة تنحصر بين (٠,٨–٠,٢)، وتم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية:

معامل السهولة × معامل الصعوبة = معامل التمييز، فكان في المدى المقبول (٠.٤-٠.٥).

وبذلك يصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

(٢) إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي :

فيما يلى يتم عرض المراحل المختلفة التي مر بها بناء اختبار مهارات التفكير التأملي المستخدم في هذه الدراسة وهى :

١–تحديد الهدف من الاختبار :

استهدف هذا الاختبار قياس مدى نمو مهارات التفكير التأملي لدي الطلاب المكفوفين عينة البحث.

٢–تحديد مهارات الاختبار

قامت الباحثة بتحديد مهارات الاختبار فى ضوء ما يلى :

- الإطار النظري, وتعريفات التفكير التأملي المتعددة , والدراسات السابقة المتصلة بها.
- بعض اختبارات التفكير التأملي التي قدمتها الدراسات السابقة .
- فحص كتاب مادة علم النفس والاجتماع المقررة على الطلاب المكفوفين وتحديد المهارات التي يمكن تنميتها من خلالها.

فى ضوء هذه المصادر حددت الباحثة المهارات التى تتناسب مع فئة المكفوفين لإعداد الاختبار:

١– **الكشف عن المغالطات:** وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحية أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة أو إنجاز المهام التربوية .

٢– **إعطاء تفسيرات مقنعة:** وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمد على معلومات سابقة او طبيعة الموضوع وخصائصه.

٣– **الوصول إلى إستنتاجات:** وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة .

٤- **وضع حلول مقترحة** : وهي القدرة على وضع خطوط منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح .

٣-صياغة مفردات الاختبار:

قامت الباحثة بفحص بعض اختبارات التفكير التأملي للدراسات السابقة ؛ للاستفادة من هذه الاختبارات في بناء اختبار مهارات التفكير التأملي الخاص بالدراسة الحالية، وذلك بالاستعانة ببعض مفردات هذه الاختبارات ، وإجراء التعديلات المناسبة لكى تتناسب مع طبيعة الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية ، وأهداف تدريس مادة علم النفس والاجتماع، وتم صياغة مفردات اختبار مهارات التفكير التأملي في إطار الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) وذلك فى اختبارات كل من مهارة (الكشف عن المغالطات ،التفسير ،الاستنتاج) في حين كانت أسئلة مهارة وضع حلول و مواقف مقترحة من نوع الأسئلة المفتوحة (مقالي قصير)مع مراعاة ما يلى :

- الدقة العلمية ودقة الصياغة والبعد عن أي غموض.
- شموله لمهارات التفكير التأملي المراد قياسها.
- لا يزيد عدد البدائل عن أربعة بدائل.
- استخدام العشوائية فى توزيع الإجابات الصحيحة حتى لا تكون على منوال واحد فى توزيع الإجابات الصحيحة.

وقد قامت الباحثة بصياغة مفردات الأسئلة الموضوعية (١٦:١) هذا السؤال بحيث تتكون كل مفردة من مفردات السؤال من جزأين:

أ - **مقدمة السؤال** : تشتمل على تلك المعلومات والبيانات التي توجه الطلاب المكفوفين للوصول إلى الإجابة الصحيحة

ب -**البدائل** : هى الإجابات التى يختار منها االطالب الإجابة أو بديل واحد صحيح حيث يتبع كل سؤال أربعة بدائل .

وقد راعت الباحثة عند صياغة البدائل ما يلى :-

- أن تكون ملاءمة لطبيعة السؤال.
- أن لا تتضمن البدائل مرادفات الكلمة.
- أن تكون البدائل واضحة و دقيقة.

٤-صياغة تعليمات الاختبار :-

تم صياغة تعليمات الاختبار فى عبارات واضحة ومختصرة وتضمنت مايلى :

- توجيه نظر المعلم أن يوضح تعليمات الإختبار للطلاب المكفوفين و الإجابة عن استفساراتهم.
- أن يكتب الطالب بياناته فى المكان المخصص لذلك
- مثال يوضح كيفية الإجابة على الأسئلة.
- ألا يبدأ الطالب فى الإجابة عن أسئلة الاختبار قبل أن يؤذن له.
- اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال .

و فيما يتعلق بإختبار مهارة وضع حلول مقترحة فقد أخذت الأسئلة التسلسل من (١٧:٢٠) ولقد أخذ شكل السؤال مقالى قصير .

٥-بناء الاختبار :

بناءً على تحديد نوع الأسئلة, وكيفية صياغتها أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير التأملى , ويتكون الاختبار فى صورته الأولية من (٢٠) مفردة وأخذت مفردات الجزء الأول (الاختبار الموضوعى) التسلسل (١،٢،٣......،١٦) بينما أخذت البدائل لكل مفردة أحد الحروف (أ- ب- ج- د) , بحيث توزع الإجابات الصحيحة لمفردات الاختبار توزعاً عشوائياً وأخذت مفردات الجزء الثانى من الإختبار (المقالى قصير) التسلسل من (١٧:٢٠) ولقد ,قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات يوضح الأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات التفكير التأملى .

جدول (١٠): موصفات اختبار التفكير التأملي

المهارة	أرقام فقرات الاختبار	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
الكشف عن المغالطات	١-٥	٥	٢٥%
الوصول الى استنتاجات	٦-١٠	٥	٢٥%
التفسيرات المقنعة	١١-١٦	٦	٣٠%
وضع حلول مقترحة	١٧-٢٠	٤	٢٠%
المجموع	٢٠	٢٠	١٠٠%

واعتمدت الباحثة فى اشتقاق مفردات الاختبار على موضوعات من خارج مقرر ماده علم النفس والاجتماع المقرر على الصف الثاني الثانوي المكفوفين؛ لتنمية مهارات التفكير التأملي؛ حتى لا يصبح مجرد تطبيق على الوحدتين المختارتين وحتى تتأكد الباحثة من مدى اكتساب الطلاب لهذه المهارات وإتقانهم لها أعدت الاختبار من خارج المنهج الدراسي المقرر عليهم .

٦-إعداد مفتاح تصحيح الاختبار :-

لقد قامت الباحثة بإعداد نموذج إجابة لأسئلة اختبار مهارات التفكير التأملي حيث يضمن الجزء الأول من الاختبار (الموضوعي) إعطاء كل مفرده من مفردات الاختبار الموضوعي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة وبذلك تصبح الدرجة الكلية للجزء الأول من الاختبار من(١٦ درجه) .

أما الجزء الثاني من الاختبار (المقالي القصير) فقد تم تحديد ثلاثة درجات لكل سؤال حيث حصلت الإجابة الكاملة علي ثلاثة درجات، والإجابة المتوسطة درجتين، ودرجة للإجابة الضعيفة، وصفر للإجابة المتروكة أو الخاطئة علي أن تصبح الدرجة الكلية للاختبار المقالي (١٢ درجة) وتصبح الدرجة الكلية للاختبار (٢٨ درجة).

٧-تحديد صدق الاختبار :-

بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار التفكير التأملي، وتم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ومدرسي وموجهى علم النفس والاجتماع بمدارس النور لإبداء الرأى فى مدى سلامة الاختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي, وفى ضوء ذلك تم إعادة صياغة بعض العبارات بما يتناسب مع طبيعة العينة واستبدال بعض البدائل في ضوء آراء السادة المحكمين ليأخذ الاختبار صورته النهائية (*)

وبعد ذلك تم طباعة الاختبار بطريقة برايل ليتم تطبيقه علي عينة البحث.(*)

٨-الدراسة الاستطلاعية للاختبار التفكير التأملى :-

بعد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين , وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثانى الثانوى فى مدارس النور للمكفوفين بالمنصورة وطنطا للعام الدراسى ٢٠١٤/٢٠١٥ وكان عددها (١٠) طلاب غير عينة البحث الحالى, وتم تصحيح أوراق الإجابة وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية لاختبار ما يلى :

(*) ملحق (٦)

(*) ملحق (١٠)

أ - تحديد زمن الاختبار:-

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذى استغرقه كل طالب من العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة اختبار التفكير التأملي، ثم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ زمن تطبيق الاختبار (٩٠) دقيقة.

ب -حساب الاتساق الداخلي

للتأكد من صدق التكوين الفرضي (الاتساق الفرضي) لاختبار مهارات التفكير التأملي، تم حساب معامل ارتباط درجة كل مهارة فرعية (الكشف عن المغالطات – الوصول إلى استنتاجات – إعطاء تفسيرات مقنعة – وضع حلول مقترحة) بالدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستويات دلالتها:

جدول (١١) : معاملات ارتباط المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي

المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكشف عن المغالطات	٠,٦٩	٠,٠٥
الوصول إلى استنتاجات	٠,٨٢	٠,٠١
إعطاء تفسيرات مقنعة	٠,٨٩	٠,٠١
وضع حلول مقترحة	٠,٩٣	٠,٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠١، ٠,٠٥ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار التفكير التأملي.

ج) حساب ثبات الاختبار

- **حساب معامل ثبات الاختبار بمعادلة ألفا كرو نباخ**

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ حيث تقوم هذه الطريقة على حساب تباين مفردات الاختبار، والتي يتم من خلالها بيان مدى ارتباط مفردات الاختبار ببعضها البعض، وارتباط كل مفردة مع الدرجة الكلية للاختبار وذلك من خلال المعادلة التالية:

معامل (α) = $\frac{ن}{ن-1}\left(1-\frac{مج\ ع_{ق}^{2}}{ع_{ك}^{2}}\right)$ **(أحمد الرفاعي ونصر محمود، ٢٠٠٠، ٢٦٧)**

حيث ن: عدد بنود الاختبار $ع_{ك}^{2}$: التباين الكلى لدرجات الطلاب في الاختبار

مجـ$ع_{ق}^{2}$: مجموع تباين درجات الطلاب على فقرة من فقرات الاختبار.

حيث أن ن=٢٠ (عدد مفردات الاختبار)

$ع^2_ك$ التباين الكلي لدرجات الطلاب في الاختبار= ٢٣,٤

مجـ $ع^2_ق$ مجموع تباين الدرجات= ٤,٤٢

ومن ثم يكون ثبات الاختبار مساوياً ٠,٨٥٤ وهو معامل ثبات مقبول لألفا، ويدل علي ملائمة الاختبار لأغراض البحث.

خامساً: خطوات التطبيق الميداني:-

مر التطبيق الميداني خلال البحث الحالي بالمراحل التالية:-

المرحلة الأولى : الإعداد لتجربه البحث:

بعد اختيار عينة البحث التجريبية من مدرسه النور للمكفوفين بالمنصورة تم مراعاة ما يلى:

١. توفير المواد والوسائل التعليمية اللازمة لعملية التدريس.
٢. توفير أساليب التعزيز المناسبة للطلاب لضمان مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية .
٣. قامت الباحثة بالحصول على الموافقات الإدارية من الجهات المعنية للسماح بتطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين(*).
٤. التطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في (الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير التأملي) حيث قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث قبليا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك بهدف الحصول على نتائج تفيد فى التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل القيام بتجربة البحث، وكذلك فى تفسير نتائج البحث بعد الانتهاء من عمليه التدريس وإجراء التطبيق البعدي ولقد تم استخدام اختبار "U" للمقارنة بين متوسطى رتب درجات المجموعتين على تلك الأدوات, ويوضح الجدولان التاليان الفروق بين متوسطى درجات المجمعتين الضابطة والتجريبية, ومستوى الدلالة الإحصائية وذلك للاختبار التحصيلى , اختبار مهارات التفكير التأملى.

جدول(١٢): قيمة "U"ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية قبلياً

(*) ملحق (٩)

أبعاد التحصيل	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٥	٦,٤	٣٢	١٧	غير دالة
	الضابطة	١٠	٨,٨	٨٨		
الفهم	التجريبية	٥	٥,٤	٢٧	١٢	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٣	٩٣		
التطبيق	التجريبية	٥	٨,٧	٤٣,٥	٢١,٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٧,٦٥	٧٦,٥		
التحليل	التجريبية	٥	٩,٥	٤٧,٥	١٧,٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٧,٢٥	٧٢,٥		
التركيب	التجريبية	٥	٧,٥	٣٧,٥	٢٢,٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٨,٢٥	٨٢,٥		
التقويم	التجريبية	٥	٦,٤	٣٢	١٧	غير دالة
	الضابطة	١٠	٨,٨	٨٨		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	٥,٩	٢٩,٥	١٤,٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٠٥	٩٠,٥		

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل قبلياً.

جدول(١٣): قيمة "U"ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية قبلياً

أبعاد مهارات التفكير التأملي	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الكشف عن المغالطات	التجريبية	٥	٩	٤٥	٢٠	غير دالة
	الضابطة	١٠	٧,٥	٧٥		
التفسير	التجريبية	٥	٧	٣٥	٢٠	غير دالة
	الضابطة	١٠	٨,٥	٨٥		
الاستنتاج	التجريبية	٥	١٠	٥٠	١٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٧	٧٠		
الاقتراح	التجريبية	٥	٨,٣	٤١,٥	٢٣,٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٧,٨٥	٧٨,٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	٨,٥	٤٢,٥	٢٢,٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٧,٧٥	٧٧,٥		

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التأملي، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير التأملي قبلياً.

المرحلة الثانية : تنفيذ تجربة البحث :

قامت الباحثة بتنفيذ التجربة على مجموعة الدراسة التجريبية بالتدريس لفصل (١/٢) أدبى بمدرسة النور للمكفوفين بواقع أربع حصص أسبوعياً, وقد استغرقت التجربة مدة سته أسابيع من تاريخ ٢٠١٥/١١/١٣ : تاريخ ٢٠١٥/١٢/١٧ , وذلك فى حضور معلمة الفصل لتسجيل أي ملاحظات أثناء سير الدرس وكانت الباحثة تسير وفق خطوات استراتيجية بناء المعنى المشار إليها مسبقاً, وفى بداية التدريس أوضحت الباحثة للطلاب أن التدريس الحالي يختلف عما تعودن عليه مسبقاً, ثم أعطت لهم فكرة عن كيفية سير الدروس , وعن أدوارهم فى أثناء الحصة .

❖ **ملاحظات على أثناء سير التجربة والتدريس لعينة البحث:**

١) فى بداية التدريس للمجموعة التجريبية لاحظت الباحثة عدم الانضباط والنظام داخل الفصل, ومع تتابع الدروس وتنفيذ الأنشطة لاحظت الباحثة أن الطلاب أصبحوا أكثر جدية, واهتماماً, , وحرصاً على الملاحظة الجيدة والتفاعل اثناء شرح الدرس .

٢) اعداد الباحثة للدروس وفق خطوات استراتيجية بناء المعنى جعلت المادة تأخذ شكلا مختلفا و جديدا ساعد أكثر على جذب إنتباه الطلاب و جعلهم أكثر تفاعلا مع الشرح لإحساسهم بأنهم محور عمليه التعلم.

٣) تفاعل الطلاب كثيرا مع الأنشطة المرفقة بكراسة النشاط حيث كانت تضفى على الطلاب يقظة عقلية مستمرة لإحساسهم أن هناك دائما سؤال سيطرح مع تناول كل فقرة أو عنصر من عناصر الدرس.

٤) ابدى الطلاب اهتمام بالجزء المتعلق باستخدام بعض خرائط المفاهيم البارزة فى تنمية مهارة الكشف عن المغالطة

٥) تفاعل الطلاب و بدرجه كبيرة مع الأنشطة التأملية التي كانت تعرض عليهم و لقد كانت الباحثة دائمة الحرص على توجيه الطلاب الى تلك الأسئلة بإجابات أخرى غير التى وردت بالكتاب المدرسى مما ساعد بشكل كبير الطلاب على التأمل واليقظة العقلية.

❖ **تعليق الطلاب فى نهاية شرح الوحدتين:**

- لقد تغير مفهومنا نحو العديد من الأمور مثل أن العملية التعليمية ليست مجرد ماده للحفظ و تحصيل الدرجات بل هي تطبيق لما تم تعلمة فى حياتهم اليومية.
- التفكير في المعلومة أهم من حفظها فالمهارات التى تعلمناها أثناء شرح الدرس من حيث إدراك العلاقات الخاطئة و تفسير الظواهر المختلفة و اقتراح الحلول للمواقف و المشكلات التى تواجهنا ساعدنا و بدرجة كبيرة على التعامل مع المعلومات بصورة صحيحة و تطبيقها فى مواقف جديدة.

❖ **رأى المعلمة فى الاستراتيجية المستخدمة و سير التجربة من البداية:**

- ابدت المعلمة إعجابها بالاستراتيجية المستخدمة والخطوات التى يتبعا الطلاب فيها للحصول على المعرفة المطلوبة.
- أبدت المعلمة إعجابها بدليل المعلم والأمثلة الشارحة ومدى ملاءمتها لطبيعة العينة والخرائط البارزة التي تم استخدامها .
- كما ابدت المعلمة إعجابها بالتدريبات المرفقة بكراسة النشاط .

المرحلة الثالثة: بعد التدريس لعينة البحث :

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعة التجريبية, وكذلك التدريس للمجموعة الضابطة قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات البحث, والمتمثلة فى الاختبار التحصيلي, واختبار التفكير التأملي, وبعد ذلك تم تصحيح الاختبارين, ورصد الدرجات .

الأساليب الاحصائية المستخدمة في التحقق من الفروض

- **اختبار مان ويتني** "**Mann – Whitney**"وذلك في التحقق من وجود فروق بين التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختيار مهارات التفكير التأملي.
- **اختبار ولكوكسون** "**Wilcoxon Test**"وذلك للتحقق من وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي واختيار مهارات التفكير التأملى.
- **حساب حجم التأثير**: تم حساب حجم تأثير استراتيجية بناء المعنى في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التأملى لدى الطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة الثانوية، من خلال المعادلة التالية:

$$(\eta 2)= \frac{z}{\sqrt{n}}$$

حيث **z**= قيمة z الناتجة من اختبار ولكوكسون.

n حجم المجموعة التجريبية.

الفصل الرابع

نتائج البحث

- أولا :النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي.
- ثانيا: النتائج الخاصة بالتفكير التأملي.
- توصيات البحث.
- بحوث مقترحة.

الفصل الرابع

نتائـج البحث

(مناقشتها و تفسيرها)

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج تطبيق البحث التي تم التوصل إليها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي أجريت على البيانات التى تم جمعها وتحليلها، وذلك بهدف الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي

ما فاعلية استراتيجية بناء المعنى فى تدريس مادة علم النفس والاجتماع على تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا؟

تمت الإجابة عن التساؤل الرئيسي بالإجابة عن التساؤلين الفرعيين الآتيين وفيما يلى عرضا للنتائج :

أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الفرعى الأول .

ينص التساؤل الفرعي الأول على:

١.ما فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس علم النفس والاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين الآتيين:

الفرض الأول: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥.) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية".

لتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني " Mann – Whitney" للمجموعات المستقلة في حالة الإحصاء اللابارامتري (نظراً لأن حجم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أقل من ٣٠)، ويوضح الجدول التالي قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد التحصيل والدرجة الكلية له.

جدول(١٤): قيمة "U"ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية بعدياً

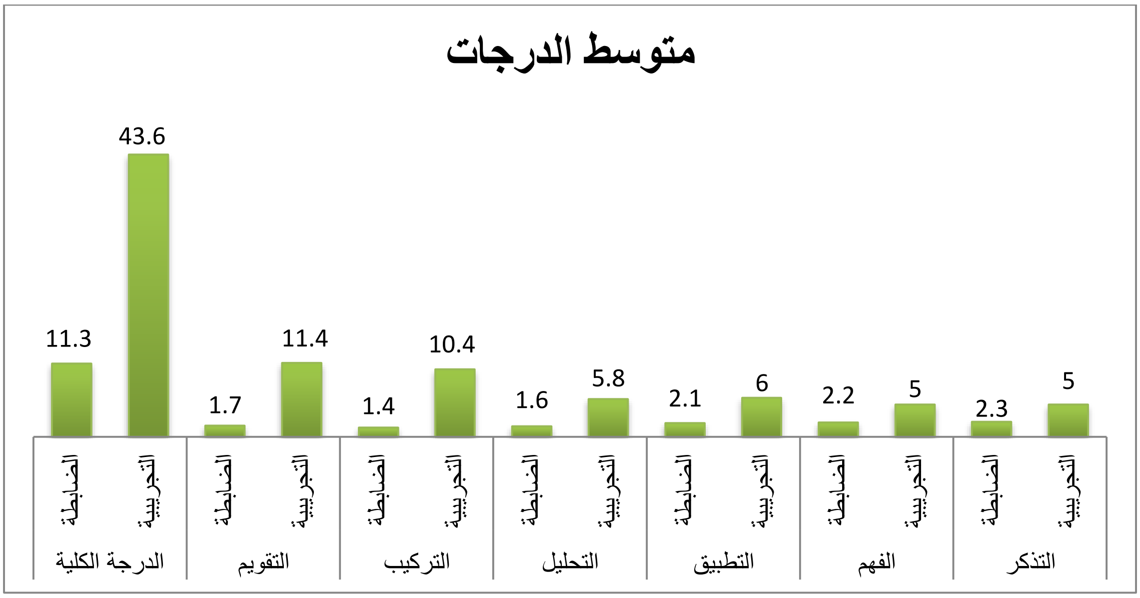
أبعاد التحصيل	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الفهم	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التطبيق	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التحليل	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التركيب	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التقويم	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة للتذكر**: جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد التذكر بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للفهم**: جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد الفهم بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للتطبيق**: جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد التطبيق بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للتحليل:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد التطبيق بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للتركيب:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد التطبيق بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للتقويم:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بعد التطبيق بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للتحصيل ككل:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد التحصيل والدرجة الكلية له بعدياً بالشكل التالي:



شكل (٦): متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد التحصيل والدرجة الكلية له بعدياً

ومن ثم يقبل الفرض الأول الذي ينص علي: "يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية".

الفرض الثاني: "يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي".

ولتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية، استخدمت الباحثة **اختبار ولكوكسون "Wilcoxon Test"** للمجموعات المرتبطة في حالة الإحصاء اللابارامتري (نظراً لأن حجم المجموعة التجريبية = ٥ أي أقل من ٣٠)، ويوضح الجدول التالي قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية.

جدول(١٥): قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية

أبعاد التحصيل	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التذكر	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٧	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
الفهم	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٧	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
التطبيق	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,١٢١	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
التحليل	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,١٢١	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
التركيب	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٣٢	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
التقويم	السالبة	صفر	صفر	٠	٢,٠٤	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
الدرجة الكلية	السالبة	صفر	صفر	٠	٢,٠٣٢	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة للتذكر:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٧ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في بعد التذكر (متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في بعد التذكر لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التذكر لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للفهم:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٧ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في بعد الفهم (متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في بعد الفهم لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية الفهم لدي التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للتطبيق:** جاءت قيمة "Z" = ٢,١٢١ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في بعد التطبيق(متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التطبيق لدي التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للتحليل:** جاءت قيمة "Z" = ٢,١٢١ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل(متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التحصيل لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التحصيل لدي التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للتركيب:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٣٢ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل(متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التركيب لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التركيب لدي التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للتقويم:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٤ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل(متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التقويم لصالح

التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التقويم لدي التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.

- **بالنسبة للتحصيل ككل:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٣٢ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في التحصيل(متوسط الرتب الأعلى=٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التحصيل لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التحصيل لدي التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.

ومن ثم نقبل الفرض الثاني الذي ينص علي: "يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي".

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (استراتيجية بناء المعنى) في تنمية التحصيل لدى التلاميذ المعاقين بصرياً في المرحلة الثانوية، تم حساب حجم التأثير ($\eta 2$)، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٦): حجم تأثير استراتيجية بناء المعنى في تنمية التحصيل لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية

أبعاد التحصيل	قيمة ($\eta 2$)	حجم التأثير
التذكر	٠,٩٣	كبير
الفهم	٠,٩٣	كبير
التطبيق	٠,٩٥	كبير
التحليل	٠,٩٥	كبير
التركيب	٠,٩١	كبير
التقويم	٠,٩١٢	كبير
الدرجة الكلية	٠,٩١	كبير

يتضح من الجدول السابق: أن قيم ($\eta 2$) تتراوح ما بين (٠,٩١ –٠,٩٣) بالنسبة لأبعاد التحصيل والدرجة الكلية له، مما يدل علي أن حجم التأثير كبير لاستراتيجية بناء المعنى في تنمية التحصيل لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.

مناقشة النتائج الخاصة بتنمية التحصيل وتفسيرها:

ترى الباحثة أن تفوق طلاب المجموعة التجريبية في النتائج الخاصة بالتحصيل قد يرجع إلي:

١) إن ملاءمة استراتيجية بناء المعنى للطلاب المكفوفين وخصائصهم التعليمية واحتياجاتهم التربوية ساعد على تحقيق فهم أفضل لمادة علم النفس والاجتماع انعكس ذلك وبصورة إيجابية علي التحصيل الدراسي.

٢) تغيير طريقة التدريس المعتادة والتي تدعم ثقافة الذاكرة والحفظ فقط لدى المتعلم والتي تتسم بقياسها لتحصيل الطلاب في ضوء ما تم حفظه من معرفة نصية هي في جوهرها تمثل المستويات الدنيا للسلوك المعرفي للمتعلم إلي استراتيجية تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم من حيث إنتاجه للمعرفة انعكس علي تحصيل أفضل للطلاب في كافة المستويات.

٣) اعتماد استراتيجية بناء المعنى على تنشيط المعرفة السابقة للطلاب والتأكد من سلامة البناء المعرفي ساعد الطلاب على تحقيق فهم أفضل للمعلومات المكتسبة.

٤) اعتماد استراتيجية بناء المعنى علي الخبرات السابقة للمتعلم، وجعلها محور الارتكاز في التعلم ساعد علي ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وجعلها كل متكامل مما يسهل تحصيلها والاحتفاظ بها وتحقيق قدر عالي من التذكر والفهم.

٥) ان استراتيجية بناء المعنى تتطلب قيام الطلاب بتنظيم معارفهم ضمن قوائم معرفية وتحديد أهدافهم المعرفية وتقييم أدائهم أدى إلى تحصيل أفضل في مستويات التحليل و التركيب والتقويم.

٦) اعتماد استراتيجية بناء المعنى على نشاط الطلاب وجعل كل طالب مسئولا عن تعلمة انعكس على عملية انتباه الطلاب داخل الفصل مما أدى إلى تحصيل أفضل.

٧) الخطوات الإجرائية لاستراتيجية بناء المعنى تتطلب تأكد الطلاب من سد الثغرات والفجوات المعرفية وتصحيح الأخطاء يؤدى إلي تعلم ذي معنى وتحقيق مستوى عالي من التحصيل.

٨) تساعد استراتيجية بناء المعنى الطلاب على التركيز على المعلومات المهمة ومحو التكرارات مما يعطى فرصة أفضل لتخزينها واسترجاعها مما أدى إلي تحصيل أفضل.

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة كل من **(غيداء الزهراني ٢٠١١) و(نفين البركاتى ٢٠٠٨)(رشا علي الدين ٢٠٠٧)**

٩) استخدام الأنشطة والتدريبات الجديدة سواء التي صاحبت دليل المعلم أو التي جاءت في كراسة النشاط ساعدت علي تنمية التحصيل للطلاب خاصة في المستويات العليا، كما ساعدتهم في البحث عن إجابات جديدة ومتنوعة غير التي ذكرت في الكتاب المدرسي.

١٠) استخدام التغذية الراجعة المناسبة لطبيعة الطلاب المكفوفين سواء كانت مادية أو معنوية ساعد على زيادة ثقة الطلاب المكفوفين بأنفسهم ودعم التفاعل الاجتماعي بينهم وبين المعلم انعكس إيجابيا على عملية اكتساب المعرفة والتحصيل.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالإجابة علي التساؤل الفرعي الثاني.

وينص التساؤل الفرعي الثاني علي:

ما فاعلية استراتيجية بناء المعنى على تنمية مهارات التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية ؟

وللإجابة علي هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضين الثالث والرابع الآتيين:

الفرض الثالث: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية".

لتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي، استخدمت الباحثة **اختبار مان ويتني "Mann – Whitney "** للمجموعات المستقلة في حالة الإحصاء اللابارامتري (نظراً لأن حجم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أقل من ٣٠)، ويوضح الجدول التالي قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية لها.

جدول(١٧): قيمة "U" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملى والدرجة الكلية بعدياً

أبعاد مهارات التفكير التأملى	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الكشف عن المغالطات	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
التفسير	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الاستنتاج	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الاقتراح	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	١٣	٦٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥	٥٥		

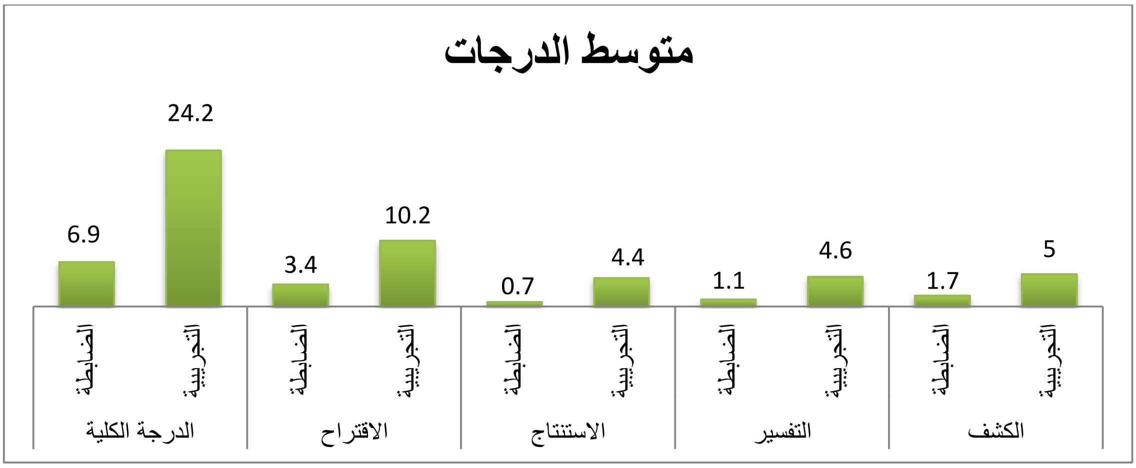
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة للكشف عن المغالطات:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير

لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الكشف عن المغالطات بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للتفسير:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التفسير بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للاستنتاج:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاستنتاج بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للاقتراح:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاقتراح بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة لمهارات لتفكير التأملى ككل:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات لتفكير التأملى بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد التفكير التأملى والدرجة الكلية له بعدياً بالشكل التالي:



شكل (٧): متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد التفكير التأملى والدرجة الكلية له بعدياً

اختبار الفرض الرابع الذي ينص علي: "يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملى لصالح التطبيق البعدي".

لتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية، استخدمت الباحثة **اختبار ولكوكسون "Wilcoxon Test"** للمجموعات المرتبطة في حالة الإحصاء اللابارامتري (نظراً لأن حجم المجموعة التجريبية = ٥ أي أقل من ٣٠)، ويوضح الجدول التالي قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التأملى والدرجة الكلية.

جدول(١٨): قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملى والدرجة الكلية

أبعاد مهارات التفكير التأملى	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الكشف عن المغالطات	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٧	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
التفسير	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٣٢	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
الاستنتاج	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,١٢١	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
الاقتراح	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٠٣٢	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		
الدرجة الكلية	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,١٢١	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٥	٣	١٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة للكشف عن المغالطات:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٧ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الكشف عن المغالطات (متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في الكشف عن المغالطات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية الكشف عن المغالطات لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للتفسير:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٣٢ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في التفسير (متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التفسير لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التفسير لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للاستنتاج:** جاءت قيمة "Z" = ٢,١٢١ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الاستنتاج (متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في الاستنتاج لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية الاستنتاج لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للاقتراح:** جاءت قيمة "Z" = ٢,٠٣٢ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الاقتراح (متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في الاقتراح لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية الاقتراح لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.
- **بالنسبة للدرجة الكلية:** جاءت قيمة "Z" = ٢,١٢١ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في التفكير التأملي ككل (متوسط الرتب الأعلى =٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التفكير التأملي ككل لصالح التطبيق البعدي، مما يدل علي فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تنمية التفكير التأملي ككل لدى التلاميذ المعاقين بصرياً فى المرحلة الثانوية.

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (استراتيجية بناء المعنى) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ المعاقين بصرياً في المرحلة الثانوية، تم حساب حجم التأثير (η^2)، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٩): حجم تأثير استراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير التأملى لدى التلاميذ المعاقين بصرياً في المرحلة الثانوية

أبعاد مهارات التفكير التأملي	قيمة (η2)	حجم التأثير
الكشف عن المغالطات	٠,٩٣	كبير
التفسير	٠,٩١	كبير
الاستنتاج	٠,٩٥	كبير
الاقتراح	٠,٩٣	كبير
الدرجة الكلية	٠,٩٥	كبير

يتضح من الجدول السابق: أن قيم (η2) تتراوح ما بين (٠,٩١ – ٠,٩٥) بالنسبة لمهارات التفكير التأملي والدرجة الكلية لها لدى التلاميذ المعاقين بصرياً في المرحلة الثانوية له، مما يدل علي أن حجم التأثير كبير لاستراتيجية بناء المعنى في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ المعاقين بصرياً في المرحلة الثانوية.

مناقشة النتائج الخاصة بالتفكير التأملي:

ترى الباحثة أن تفوق طلاب المجموعة التجريبية في النتائج الخاصة بمهارات التفكير التأملي يرجع إلي:

١) أن تنظيم وتدريس الوحدتين المختارتين وفق الخطوات الإجرائية لاستراتيجية بناء المعنى وربط المعرفة المكتسبة بالبنية المعرفية السابقة للطالب ساعد علي تنمية مهارات التفكير التأملي.

٢) استخدام استراتيجية بناء المعنى في عملية التعلم ساعد على توفير بيئة تعلم باعثة على تنمية مهارات التفكير التأملي وأسهمت في تعلم أفضل، من خلال إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عما يدور بداخلهم من خلال الحوار والمناقشات.

٣) ان التدريس باستراتيجية بناء المعنى ساعد الطلاب على اكتشاف المعرفة بأنفسهم وتطبيقها في مواقف جديدة وهذا يمثل جوهر التفكير التأملي باعتباره احد أنماط التفكير التي تسعى إلى استثمار المعرفة الموجودة في إنتاج معرفة جديدة.

٤) إن التتابع المنطقي لخطوات استراتيجية بناء المعنى بدء من قياس المعرفة السابقة إلي تحديد المعرفة المستهدفة تتطلب الكثير من العمليات العقلية التي أدت إلي تنمية مهارات التفكير التأملي.

٥) لقد وظفت استراتيجية بناء المعنى مجموعة من الاستراتيجيات العلمية مثل العصف الذهني والتعلم التعاوني وطرح الأسئلة مما ساهم في تأمل الأفكار وإدراك العلاقات والذي انعكس بدوره علي تنمية مهارات التفكير التأملي.

٦) إعطاء الفرصة للطلاب المعاقين بصريا لممارسة مهارات التفكير التأملي في مواقف مغايرة للموقف الذى طرحت فيه من خلال كراسة النشاط ساهم وبقدر كبير في تنمية مهارات التفكير لتأملي.

٧) ساعدت استراتيجية بناء المعنى الطلاب علي الربط بين المفاهيم المختلفة للمواد الدراسية وتطبيقاتها الحياتية مما أسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي.

تعليق عام علي النتائج السابقة:

- من خلال ما سبق عرضه من نتائج نجد أنه تم إبراز العلاقة بين متغيرات البحث، ومدى التناغم والتلاحم بينها فتغير شكل المعلومة وفق إجراءات استراتيجية بناء المعنى مقترنًا بمجموعة من الأنشطة والتدريبات التي جعلت الطالب محور العملية التعليمية وساعد وبشكل كبير على تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي للطلاب المكفوفين.
- إن ارتفاع مستوى الأداء البعدي للطلاب يشير إلى إقبال الطلاب وتفاعلهم مع ما قدم اليهم من مهارات شعروا أنهم بحاجة إليها في عملية التعلم.
- إن تنمية مهارات التفكير المختلفة للطلاب المكفوفين ضرورة تفرضها طبيعة المجتمع الذى نعيش فيه إذا ما أردنا منهم التكيف مع هذا المجتمع ، وليس هناك ما يعيق تنمية تلك المهارات شرط اختيار المهارة المناسبة لطبيعة المكفوفين والأساليب الملاءمة لإكسابهم هذه المهارات باعتباره ذلك من شروط التأهيل المعرفي للمكفوفين.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصى ب:

- تدريب معلمي التربية الخاصة علي استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس للطلاب المعاقين بصريا وكيفية إجراء التعديلات المناسبة علي هذه الاستراتيجيات لتتناسب مع الطلاب المعاقين بصريا وتلبي احتياجاتهم التعليمية.
- الاهتمام بممارسة الطلاب المعاقون بصريا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة المختلفة ومعرفة استخدام كل استراتيجية وفائدتها في عملية التعلم.
- الاعتماد على استراتيجية بناء المعنى في تنمية أنماط مختلفة من التفكير للطلاب المعاقين بصريا من خلال المواد الدراسية المختلفة.
- إعادة صيغة كتب المواد الفلسفية المقررة على المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات حديثة منها استراتيجية بناء المعنى.
- تدريب الطلاب المعاقين بصريا على مهارات التفكير العليا للوصول إلى مرحلة التمكن.
- تدريب معلمي المواد الفلسفية علي استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة تسهم في تنمية أنماط مختلفة من التفكير.

بحوث مقترحة:

في ضوء ما أشارت به نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- دراسة فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية علي بعض المتغيرات التابعة مثل (التحصيل الدراسي، وتنمية الوعي الاجتماعي، وأنماط التفكير المختلفة).
- دراسة أثر استراتيجية بناء المعنى علي تنمية أنماط أخرى من التفكير من خلال مادة علم النفس والاجتماع.
- إجراء دراسات أخري تبحث عن فاعلية نماذج واستراتيجيات أخري لتنمية مهارات التفكير العليا للطلاب العاديين بصفة عامة والمعاقين بصريا بصفة خاصة في المرحلة الثانوية في مادة علم النفس والإجتماع.

الفصل الخامس

خاتمة البحث

الفصل الخامس

خاتمة البحث

يعد مقرر علم النفس والاجتماع من المواد الدراسية التي تتميز بطبيعة خاصة نظرا لتنوع الموضوعات والقضايا التربوية التي يتضمنها فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بأساليب التفكير المختلفة وذلك لما تعرضه من مشكلات نفسية واجتماعية تحتاج إلى تأمل وتحليل وفهم وإدراك للعلاقات واستقراء للأحداث وتتابع للنتائج وحل للمشكلات واتخاذ القرارات وهى كلها مهارات للتفكير قد تنتقل بالمتعلم من مستوى التعليم الكمي إلى مستوى التعليم النوعي.

ونظرا لهذه الطبيعة المميزة لمقرر علم النفس والاجتماع فإننا لا نغالى عند قولنا أنه يأتي في مقدمة المواد الدراسية أهمية بالنسبة للطلاب المعاقين بصريا، وذلك لان عمر الطالب في هذه المرحلة يقابل الفترة الثانية في مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات وما يطرأ عليها من مشكلات نفسية واجتماعية وتربوية الأمر الذى يؤثر على سوء تكيف الطلاب المعاقين بصريا .

وعلي الرغم من هذه الأهمية إلا أن العديد من الدراسات التربوية قد أوضحت أن مادة علم النفس والاجتماع هي مجرد مادة للتحصيل وتجميع الدرجات، دون التركيز على تحقيق الهدف الأساسي من تدريس مادة علم النفس والاجتماع للطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية وهى تنمية مهارات التفكير المختلفة ومساعدة الطلاب على الاستفادة من المعرفة المكتسبة من خلال ربطها بالواقع الذى يعيشونه ،وقد يرجع ذلك إلى سوء تنظيم المحتوى الدراسي، وعدم استخدام طرق تدريسية مناسبة، واعتماد المعلم على طريقة التلقين في حين أن الطالب يحتفظ بدورة التقليدي كمتلقي سلبي للمعلومات بعيدا عن توظيف قدراته لبناء تلك المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة، وتعد استراتيجية بناء المعنى من الاستراتيجيات الميتامعرفية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بتنمية مهارات التفكير العليا بصفة عامة والتفكير التأملي بصفه خاصة وهنا تبلورت فكرة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في أن واقع تدريس علم النفس والاجتماع يفتقر لمعايير ثقافة الجودة، وذلك من حيث تصميم المقررات الدراسية وأسلوب عرضها بالكتب المدرسية وما يرتبط بذلك من استراتيجيات للتدريس وأساليب للتقويم ،فالمحتوى التعليمي يميل إلى السرد الكامل للمعلومات والقضايا المطروحة مع إغفال الثغرات المعرفية وكذلك الأنشطة التي تحث الطلاب على التأمل في المشكلات والتساؤلات المثيرة للتفكير الأمر الذى يترتب علية جعل المتعلم يميل إلى إتباع أساليب التدريس العادية التي تعتمد في مجملها على التعليم المباشر للمعلومات وما يرتبط بذلك من تنمية لثقافة الذاكرة

لدى المتعلم أو ما يسمى المعرفة الخطية و التي فيها يقاس تحصيل المتعلم بما حفظة من معرفة نصية هي في جوهرها تمثل المستويات الدنيا للسلوك المعرفي لدى المتعلم .

ومما سبق يتضح لنا ضرورة الأخذ بالاستراتيجيات الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات مختلفة من التفكير والبعد عن الأساليب التقليدية في التدريس والتي لا تسهم في تنمية مهارات التفكير.

ولذا يحاول البحث الحالي معرفة فاعلية استراتيجية بناء المعنى، وإعادة تنظيم المحتوى في ضوء خطواتها ودراسة أثرها على تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي للطلاب المعاقين بصريا في المرحلة الثانوية، **وعلى ذلك تحددت مشكلة الحث في التساؤلات الأتية:**

١. ما مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى الطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة الثانوية؟

٢. ما مدى توافر مهارات التفكير التأملي في منهج علم النفس والاجتماع بالصف الثاني الثانوي؟

٣. ما فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس علم النفس والاجتماع على تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي من المعاقين بصريا ؟

٤. ما فاعلية استراتيجية في تدريس علم النفس والاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا؟

منطلقات البحث:

يستند هذا البحث إلى عدد من المنطلقات الفكرية أهمها:

١. لقد أصبح التعلم من أجل تنميه التفكير من أكثر الاتجاهات الحديثة التي يتبناها المهتمون والعاملون في مجال التربية وتتمثل الفلسفة الرئيسية لهذا الاتجاه في تزويد الطلبة بأدوات المعرفة وإعطاء الفرصة للبحث والتأمل والتفكير والتقصي.
٢. مازال البحث في موضوع التفكير التأملي ودوره في التعليم قليلا نسبيا وذلك لحداثته وقله الباحثين فيه ولذلك يحاول البحث الحالي الكشف عن هذا الدور.
٣. تأتى أهميه التفكير التأملي في مجال التربية مما يشار إليه من أفعال عقليه وجدانيه ينشغل بها الأفراد في اكتشاف خبراتهم من أجل التواصل لفهم جديد .
٤. تقديم رؤيه نظرية واضحة لمفهوم التفكير التأملي والتمييز بينه وبين الكثير من المفاهيم التي يتداخل معها.
٥. تغير أساليب التدريس المتبعة في مجال تعلم المواد الفلسفية التي تعتمد على التلقين والحفظ إلى الأخذ بأساليب تدريسية حديثة يعد أمرا مهما لتفعيل دور الطالب داخل الفصل الدراسي.

٦. التفكير التأملي يمثل مدخلا لأنماط التفكير الأخرى كحل المشكلات والتفكير الإبداعي والناقد .

٧. إن منهج علم النفس والاجتماع اذا احسن إعداده وربطه بمجموعة من الأنشطة التربوية المرتبطة بمهارات التفكير التأملي يمكن الطلاب من استثمار المعرفة الموجودة لديهم في إنتاج معرفه جديده وهذا جوهر التأمل.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى :

أولا- الأهمية للمتعلم:

- وتطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتماشـيا مع أهداف التربية المعاصـرة التي تؤمن بأن كل، طالب يمكن أن يكون حالة خاصــة وعلى النظام التربوي أن يتحمل مســؤوليته تجاه جميع الطلاب بصرف النظر عن درجة إعاقتهم.
- أنه جاء استجابة لمتطلبات علم النفس المعرفي، من حيث ضرورة الكشف عن ما يدور داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية أثناء تفكيره في المشكلات المطروحة أمامه.
- محاولة إخراج المتعلم من نظام القولبة الذى تفرضه عليه أساليب التدريس التقليدية إلى عالم يمكن له أن يطلق فيه العنان للتفكير والتأمل من أجل الوصول إلى الحلول والأفكار المناسبة والتفكير في التفكير وعدم الاكتفاء بما هو جاهز أمامه من حلول تقليدية.

ثانيا- الأهمية للمعلم:

- إخراج المعلم من الصورة التي إعتاد على الظهور بها كملقن للمعرفة إلى موجه ومرشد للطلاب من أجل الحصول على المعرفة وذلك من خلال توجيه المعلم نحو الاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة.
- مساعدة المعلم على خلق بيئة صفية أشبه بمجتمع التقصي قائمه على البحث والتحري والاستقصاء.
- تدريب المعلم على كيفية تقبل إطلاق العنان لطلابه من أجل التفكير وتوليد الأفكار وتشجيعهم وتقبل ما يطرحونه من أفكار.

ثالثا-الأهمية لمخططي المناهج:

- توجيه نظر مخططي مناهج علم النفس والاجتماع إلى ضرورة تزويد تلك المناهج بمهارات التفكير التأملي.

- يجب أن ينتبه مخططي المناهج إلى ضرورة الاهتمام بالمستويات المعرفية المختلفة وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا فقط.

رابعا- الأهمية لموجهي مادة علم النفس والاجتماع:

- توجيه نظر موجهي ماده علم النفس والاجتماع إلى ضرورة تقبل تغيير طريقة التدريس المتبعة من الطريقة التقليدية إلى طرق حديثة يكون فيها المعلم موجه ومرشد وليس ملقن للمعرفة وتشجيع المعلمين على استخدام هذه الطرق الحديثة لتنمية أنماط التفكير المختلفة.

خامسا-الأهمية للمجتمع المدرسي والباحثين:

- فتح المجال أمام الكثير من الباحثين لاستخدام الاستراتيجيات الماوراء المعرفية المختلفة لتنمية أنماط مختلفة من التفكير لدى الطلاب المعاقين بصريا.

حدود البحث:

اقتصر البحث على:

أ- العينة

من طلاب الصف الثاني المكفوفين في محافظات (الدقهلية، طنطا، الزقازيق)

ب- الوحدات التدريسية:

- **الجزء الخاص بعلم النفس الوحدة الثالثة "العمليات المعرفية":**

ولقد تضمنت هذه الوحدة مجموعة من الموضوعات تمثلت في (الإحساس والانتباه والذاكرة) والمتأمل لهذه الموضوعات يجد أنها تحتوى على العديد من العمليات السيكولوجية التي تحتاج إلى مزيد من التأمل والفهم والتفسير واستنتاج العلاقة بين هذه العمليات ،كما تتطلب إعمال العقل في الكشف عن المغالطات التي تؤدى إلى المشكلات السيكولوجية ومحاولة إيجاد حلول لتلك المشكلات وهذا بدوره يساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي.

- **الجزء الخاص بعلم الاجتماع "الوحدة الثالثة نماذج من العمليات الاجتماعية".**

ولقد تضمنت هذه الوحدة مجموعة من القضايا والمشكلات وثيقة الصلة بالمجتمع الذى يعيشه الطلاب وتمثلت موضوعاتها في (التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي) تم اختيارها لأنها تحتوى على كثير من المشكلات الاجتماعية والتي تحتاج من الطالب نظرة تأملية للوقوف على أسبابها ومحاولة اقتراح حلول تلك المشكلات وهذا يسهم أيضا في تنمية مهارات التفكير التأملي.

ج- مهارات التفكير التأملي:

- الكشف عن المغالطات .
- إعطاء تفسيرات مقنعة.
- الوصول إلى استنتاجات.
- وضع حلول ومواقف مقترحة.

متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل ويتمثل في:**
  - استراتيجية بناء المعنى.
- **المتغيرات التابعة وتتمثل في:**
  - مهارات التفكير التأملي.
  - التحصيل الدراسي.

أدوات ومواد البحث:

- **استخدم البحث الحالي الأدوات الأتية :**

١- اختبار مهارات للتفكير التأملي (إعداد الباحثة).

٢- الاختبار التحصيلي (إعداد الباحثة).

- **مواد البحث:**

١- قائمة مهارات التفكير التأملي.

٢- دليل المعلم لوحدتي" العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية" وفق استراتيجية بناء المعنى.

٣- كراسة نشاط الطالب وتحتوى على مجموعة من الأنشطة التي تسهم في تنمية التفكير التأملي.

منهج البحث:

سوف تتبع الباحثة خلال هذه الدراسة المنهجين التاليين:

- **المنهج الوصفي وذلك في:**

١. المنهج الوصفي التحليلي لاستعراض كل الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة وإعداد أدوات البحث و إرساء الاطار النظري

٢. تحليل محتوى وحدتي العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين.

- **المنهج شبه التجريبي وذلك في:**

اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي في دراستها على عينه من طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين مقسمه إلى المجموعتين التاليتين:

١. **المجموعة التجريبية:** وهى مجموعه الطلاب الذين يدرسون وحدتي العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية "المقررين على طلاب الصف الثاني الثانوي المكفوفين وذلك باستخدام استراتيجية بناء المعنى.

٢. **المجموعة الضابطة:** وهى مجموعه الطلاب المكفوفين الذين يدرسون نفس محتوى وحدتي المجموعة التجريبية وذلك وفق الطريقة العادية والتنظيم المعتاد للكتاب المدرسي.

إجراءات البحث:

١–للإجابة على السؤال الأول :ما مهارات التفكير التأملي الواجب تنميتها لدى الطلاب المعاقين بصريا؟ قامت الباحثة بالاتي:

- إعداد قائمة بمهارات التفكير التأملي لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنميه بعض مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعاقين بصريا في الصف الثاني الثانوي فقد استلزم الأمر تحديد تلك المهارات و التوصل إلى قائمة مهارات التفكير التأملي اللازم توافرها في محتوى موضوعات مادة علم النفس والاجتماع المقرر على الطلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا والتعرف على أهميه هذه المهارات ومدى ملاءمتها لطبيعة المادة وعينه البحث و ذلك من خلال أراء المتخصصين في المناهج و طرق التدريس، والمشرفين التربويين والمعلمين وذلك بهدف تنميتها من خلال استراتيجية بناء المعنى.

٢– للإجابة على السؤال الثاني :ما مدى توافر مهارات التفكير التأملي في منهج علم النفس والاجتماع المقرر على الصف الثاني الثانوي؟ قامت الباحثة بالتالي:

- تحليل محتوى وحدتي (العمليات المعرفية ونماذج من العمليات الاجتماعية) من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا في ضوء مهارات التفكير التأملي، وذلك بهدف الحكم على مدى تناول محتوى منهج علم النفس والاجتماع لمهارات التفكير التأملي المحددة في قائمة المهارات السابق إعداده وذلك من خلال أداة التحليل التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

٣- للإجابة على السؤال الثالث: ما فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير التأملي للطلاب المعاقين بصريا في الصف الثاني الثانوي؟

قامت الباحثة بالتالي:

- ❖ الاطلاع على الأدبيات السابقة التي اهتمت باستراتيجيات ما وراء المعرفة بصفة عامة واستراتيجية بناء المعنى بصفة خاصة و التعرف على أهميتها والأسس التي قامت عليها وأهم الخطوات الإجرائية لها مما يسهم في إرساء دعائم الإطار النظري.
- ❖ إعداد دليل المعلم لوحدتي" العمليات المعرفية " من مقرر علم النفس ووحدة "نماذج من العمليات الاجتماعية" من مقرر علم الاجتماع للصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا باستخدام استراتيجية بناء المعنى.
- ❖ إعداد كراسة نشاط الطالب و احتواءها على مجموعة من الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي.
- ❖ إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي وتمثلت هذه المهارات في (الكشف عن المغالطات، إعطاء التفسيرات ، الوصول إلى استنتاجات ، وضع حلول مقترحة) .

٤- للإجابة على السؤال الرابع: ما فاعلية استراتيجية بناء المعنى في تدريس علم النفس والاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي المعاقين بصريا؟

- ❖ إعداد الاختبار التحصيلي في المستويات العليا لبلوم (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).

٥- إجراء الضبط العلمي للأدوات و يشمل ذلك على ما يلى :

- عرض أدوات الدراسة على المحكمين لتحديد صدق الأدوات و تعديلها في ضوء أراءهم.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية –غير عينة البحث الأساسية – لحساب الثبات، ومعامل السهولة والصعوبة، والزمن.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية وتقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) في مدرستين مختلفتين منعا لانتشار المعالجة.

٦- تطبيق أدوات الدراسة قبليا على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة).

٧- تدريس وحدتي (العمليات المعرفية و نماذج من العمليات الاجتماعية) وفق استراتيجية بناء المعنى للمجموعة التجريبية وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

٨- تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) .

٩- لحساب فاعلية استراتيجية بناء المعنى سيتم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفق لحجم عينه البحث وطبيعة المتغيرات.

١٠- مناقشة النتائج وتفسيرها.

١١- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

نتائج البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,.٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية".
٢. "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,.٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي".
٣. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية
٤. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي"

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

المراجع

أولاً :المراجع العربية

- إبراهيم احمد بهلول (٢٠٠٤): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة ، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد الثلاثون ، يناير.
- إبراهيم السيد عطيه ومحمد صالح(٢٠٠٨):فاعلية استراتيجية (K.W.L.A) و (فكر– زاوج – شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها، العدد (٧٦) ، المجلد (١٨) ، أكتوبر.
- إبراهيم عبد العزيز البعلي(٢٠٠٦):"وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١١١)، فبراير.
- إبراهيم محمد شعير (٢٠٠٢):فاعلية استخدام خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية على تحصيل الطلاب المكفوفين واتجاهاتهم نحو مادة العلوم ، المؤتمر السادس ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعلية، مج(١).
- ــــ (٢٠٠٨): فاعلية استخدام المواد التعليمية اللمسية في تدريس العلوم للتلاميذ العاقين بصريا بالمرحلة الابتدائية علي كل من التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم والدافع للإنجاز، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة** ، تصدر عن مركز ورعاية وتنمية الطفولة – جامعة المنصورة العدد(٦)، الجزء الثانى، أغسطس.
- ــــ (٢٠٠٩):**تعليم المعاقين بصريا**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أحمد الرفاعى غنيم ونصر موسى صبرى(٢٠٠٠): **تعلم بنفسك التحليل الإحصائي باستخدام spss**، القاهرة، دار أنباء للنشر والتوزيع.
- أحمد جابر السيد(٢٠٠٢): تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد(٧٧)، يناير، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- أسماء عاطف أبو البشير (٢٠١٢):أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في مناهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى ، رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزه.
- أفنان نظير دروزة(٢٠٠٠): **النظرية فى التدريس وترجمتها عمليا**،ط٢، القاهرة، الشروق للنشر والتوزيع.
- ـــ (٢٠٠٤):**أساسيات في علم النفس التربوي" استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**" ،ط٢ القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- أكرم صالح خوالده(٢٠١٢):**التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي** ، عمان، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- أمال احمد إسماعيل (٢٠١٠):نموذج مقترح في علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات المجتمعية المعاصرة لدى الطالب المعلم ، **دراسات في المناهج و طرق التدريس**، الجمعية المصرية في المناهج وطرق التدريس، العدد(١٦١)، أغسطس.
- أمال جمعة عبد الفتاح (٢٠٠٨):فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعى بها والتفكير الناقد الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة و الاجتماع، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الفيوم.
- ـــ (٢٠١٠): **استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات)**، العين، دار الكتاب الجامعي.
- أماني سيد إبراهيم(٢٠٠٧):تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية (K.W.L.H) وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف واثره على التحصيل لدى الأطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ و نظرية الهدف) **مجلة العلوم التربوية** ، العدد (٢) ، المجلد (١٥) ، إبريل.
- أماني كمال عثمان (٢٠١٥):أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية في تدريس مقرر علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ذوى الأسلوب المعرفي (معتمد/مستقل)، رسالة ماجيستير، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

- أمل عبيد مصطفى (٢٠١٠): فاعليه برنامج تدريبي لإكساب معلمي الروضة مهارات التفكير التأملي وأثره على إكساب الطفل تلك المهارات، رساله دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- أمير إبراهيم القرش (٢٠٠٦): **الصم المكفوفين "تربيتهم وطرق التواصل معهم"**، القاهرة، عالم الكتب
- أميرة الدسوقي محمد عبد العال (٢٠١٥):فاعلية استخدام شبكات التفكير البصرى في تنمية التحصيل و التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أنور على المصري (٢٠١٣):أثر استخدام استراتيجية (kwl) في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة،** العدد(٨٣)، الجزء الأول ، أبريل.
- إيهاب الببلاوي (٢٠١٣): **التقييم والتشخيص في مجال الإعاقة البصرية** ، الرياض، دار الزهراء.
- إيهاب الببلاوي ومحمد خضير(٢٠١٤): **المعاقون بصريا**، الطبعة الثالثة، الرياض ، الزهراء للنشر والتوزيع.
- تهاني محمد صبحي السعدونى(٢٠٠٨):فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس علم الاجتماع على تنمية الوعى الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- ثابت كامل هادى (٢٠١٤):أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي، **مجلة كليه التربية الأساسية للعلوم التربوية** والإنسانية ، جامعة بابل، العدد(١٤).
- ثناء محمد بن ياسين(٢٠١٢):فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس وحدة من مقرر الأحياء لتنمية التحصيل الدراسي واتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة ، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد(١٥)، العدد(٣)، يوليو.

- جمال عبد الناصر محمد(٢٠١١): مهارات التفكير التأملي في محتوى مناهج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلاب لها، رسالة ماجيستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزه.
- جودت احمد سعادة(٢٠٠٨): **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)** ، ط٣، رام الله، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جون لانغريهر (٢٠٠٢):**تعليم مهارات التفكير "تدريبات عمليه لأولياء الأمور والمعلمين**، ترجمة منير الحوراني، العين ، دار الكتاب الجامعي.
- جيهان أحمد العماوي (٢٠٠٩): أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الثالث الأساسي ، رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة الإسلامية بغزة.
- حاتم جاسم عزيز ومريم خالد مهدى (٢٠١٥): **المنهج والتفكير**، عمان، الرضوان للنشر والتوزيع.
- حسن بن إبراهيم الجليدي (٢٠٠٩): فاعلية احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة ام القرى.
- حسن زيتون(٢٠٠٣):**تعليم التفكير (رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة)**، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن عبد المعطى ، السيد أبو قله (٢٠٠٧):**مدخل إلى التربية الخاصة** ، زهراء الشرق للنشر و التوزيع ، القاهرة.
- حسن محمد العارف رياض(٢٠٠٢):أثر التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستوى الذكاء في التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم و تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، **المؤتمر العلمي الثالث "قضايا ومشكلات الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي(رؤية مستقبلية)**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٢-١٤مايو.
- حسين عباس حسين(٢٠١٢):استراتيجية مقترحة قائمة على خرائط التفكير في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية العملية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(١٥)، العدد(٤)الجزء الأول، اكتوبر.

- حصة بنت حسن الحارثي (٢٠١١):اثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجيستير، كلية التربية ، جامعة ام القرى.
- حمدي أبو الفتوح وعايده سرور(٢٠١١):**تعليم العلوم في ضوء ثقافة الجودة (الأهداف والاستراتيجيات)** القاهرة، دار النشر للجامعات .
- حمدي الفرماوي ، وليد رضوان(٢٠٠٤):**الميتامعرفية (بين النظرية والبحث)** ، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- خالد حسن الشريف(٢٠١٢): **التعلم التأملي مفهومة وتطبيقاته**، القاهرة ، دار الجامعة الجديدة.
- خلف حسن محمد (٢٠١٣):أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم البلاغية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** تصدر عن رابطة التربويين العرب، العدد(٤٠)، الجزء الثاني، أغسطس.
- رشدي أحمد طعيمه ومحمد بن سليمان البدري(٢٠٠٤): التعيلم الجامعي رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ربيكا أكسفورد(١٩٩٦): **استراتيجيات تعلم اللغة** ، ترجمة وتعريب :السيد محمد دعدور، القاهرة، الأنجلو المصري.
- رشا على الدين (٢٠٠٧):فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجيستير ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناه السويس.
- رفعت محمود بهجات (٢٠٠٣):**التعلم الاستراتيجي مدخل مفتوح لتحفيز التفكير العلمي** ، القاهرة ، علم الكتب.
- ـــ (٢٠٠٤):**أساليب التعلم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة** ، القاهرة، عالم الكتب.
- رانيا شريف سعد (٢٠١١):تصميم برنامج كمبيوتر وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي المكفوفين، رسالة ماجيستير ، كليه التربية ، جامعة الإسكندرية
- زبيدة محمد قرني (٢٠٠٩):التفاعل بين خرائط التفكير و بعض أساليب التعلم واثره على كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في

مادة العلوم، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١٤٩).

- ـــ (٢٠١٣): **التدريس الفعال في العلوم والتربية العلمية** ،المنصورة، الأصدقاء للطباعة والنشر.
- زياد أمين بركات (٢٠٠٥):العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، جامعة البحرين ، مجلد (٦) ، عدد (٤)، ديسمبر.
- زينب شقير وخديجه القرشي ورحاب راغب وعبير دنقل(٢٠٠١):فاعلية برنامج في العلاج التكاملي في تحسين الإدراك الحسى وخفض درجة فوبيا المدرسة لدى الكفيفات بمحافظة الطائف، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ،تصدرها رابطة التربويين العرب، المجلد(٥)، العدد(٤)، أكتوبر.
- زينب محمد شقير(٢٠٠٩): **أسرتي ...مدرستي أنا ابنكم المعاق** ، القاهرة ، الأنجلو المصري.
- زينب عاطف محمد (٢٠١٢): فاعلية مواقف تعليمية في مادة علم الاجتماع قائمة على نظرية تريز لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- سالي حسين (٢٠١٣): **فن التدريب الإبداعي**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سعود بن مبارك البدرى(٢٠١١):**تطبيقات علم النفس مهنة وتربية**، العين، دار الكتاب الجامعي.
- سعيد كمال عبد الحميد(٢٠٠٩):**الإعاقة البصرية بين السواء واللاسواء**، دار الوفاء، الإسكندرية.
- سمير محمد عقل (٢٠١٤):**طريقه برايل فى تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين** ، الطبعة الثانية ، دار الميسر للنشر والتوزيع، عمان.
- سميرة عطية عريان(٢٠٠٣):فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(٢٠)، فبراير.
- سهام محمد فتحى(٢٠٠٧): أثر استخدام أسلوب الاستقصاء الموجه في تدريس علم الاجتماع على التحصيل والقدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، كليه التربية ، جامعة عين شمس ، العدد(١٥).

- السيد خالد إبراهيم مطحنة(٢٠١١): أثر برنامج لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التفكير والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة ، **مجلة البحث العلمي في التربية**، تصدرها كلية البنات للآداب والعلوم والتربية– جامعة عين شمس، العدد(١٢)، الجزء الثاني.
- السيد شحاته المراغي (٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم في تنمية التحصيل والميول لدى التلاميذ المعاقين بصريا في الصف الأول الإعدادي ، **المجلة التربوية**، كلية التربية ، جامعة سوهاج، العدد(٣٣)، يناير.
- سيد صبحى (٢٠٠٠): **تربية وتأهيل الكفيف** – رؤية معاصرة ، القاهرة، دار النهضة العربية.
- شادي عبد الحافظ عبد الحميد(٢٠١٣): أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ، رسالة ماجيستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
- شريفه بنت عبد الله الزبيري (٢٠١٤): فاعلية استخدام حافظة عينات عمل المعلم في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة ، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، مجلد (٣)، العدد (٢٢).
- شيماء حموده الحارون(٢٠١٢):برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل السجلات التأملية فى تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(١٥)، العدد(٣)، يوليو.
- صالح محمد أبو جادو ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧):**تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، عمان**، دار الميسر للنشر و التوزيع.
- صالح محمد صالح(٢٠١٤):فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيماء في تنمية التفكير التأملي و التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجله دراسات عربيه في التربية وعلم النفس**، تصدرها رابطة التربويين العرب، العدد(٤٥)، الجزء الثانى، يناير .
- صفاء محمد على احمد(٢٠٠٨):فاعلية نموذج تأملي في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعى بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(٤٤).
- صفاء يوسف الأعسر(١٩٩٨): **تعليم من اجل التفكير**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

- صفيه أحمد الجدبة (٢٠١٢):فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.
- طارق عبد الرؤف عامر وربيع عبد الرؤف محمد (٢٠٠٨): **الإعاقة البصرية** ، القاهرة ، طيبه للنشر والتوزيع.
- طلعت أحمد حسن(٢٠١١): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية لقدرة علي التميز الانفعالي لدى المعاقين بصريا في ضوء نظرية العقل، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، تصدرها رابطة التربويين العرب، المجلد (٥)، العدد(٢)، مارس.
- عادل ريان(٢٠١٠):دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في ضوء فاعلية الذات الرياضية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات**، العدد(٢٠).
- عاصم السيد إسماعيل(١٩٩٦): اتجاهات حديثة لتنمية الإبداع من خلال تدريس الفلسفة، بحث مرجعي ضمن متطلبات الترقية إلى درجة أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية.
- ـــ (٢٠١٢): **اتجاهات حديثة في تدريس مقرر علم النفس والاجتماع**، المنصورة، المنار للطباعة.
- عاطف محمد سعيد عبد الله(٢٠٠٧):اثر استخدام نموذج ريجليوث للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد(١١)، أبريل.
- عايش زيتون(٢٠٠٤): **أساليب تدريس العلوم**، الطبعة الثالثة، عمان، دار الشروق للطباعة والنشر.
- عائشة على السيفاو(٢٠١٤):فاعلية استخدام استراتيجية (KWLA) في تدريس الرياضيات لتنمية الأبداع الرياضي ومهارات التفاعل الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بليبيا، رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- عبد الرحمن إبراهيم حسين(٢٠٠٣): **تربية المكفوفين وتعليمهم** ، القاهرة، علم الكتب.
- عبد العزيز جميل القطراوي (٢٠١٠):اثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم و مهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الثانوي ، رسالة الماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

- عبد العزيز عبد الحميد طلبه (٢٠١١):أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب و مهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، لعدد(٧٥)، الجزء الثاني، يناير.
- عبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٩):**دراسات في سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة**، الإسكندرية ، دار الوفاء.
- عبد الله نافع(٢٠٠٦):**استراتيجيات التدريس على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا** (التعليم المعتمد على التفكير ورقه عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية ٢٠٠٦، الرياض.
- عبد المطلب أمين القريطى(٢٠٠٥):**سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة، دار الفكر العربي .
- عبد المعطى سويد(٢٠١٠):**مهارات التفكير ومواجهة الحياة**، العين ، دار الكتاب الجامعي.
- عدنان العتوم ، موفق بشارة ، عبد الناصر الجراح(٢٠١٤):**تنمية مهارات التفكير "نماذج نظرية وتطبيقات عملية** "، ط٥، عمان، دار الميسر للنشر و التوزيع .
- عزت عبد الرؤف على (٢٠٠٧): أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الكيمياء على مستوى تجهيز المعلومات و بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر الحادي عشر التربية العلمية إلى أين ، يوليو.
- عزو عفانة ووليم عبيد(٢٠٠٢):مستوى مهارات التفكير التأملي فى مشكلات التدريس الميدانى لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد(٥)، الجزء الاول.
- ــــ (٢٠٠٣):**التفكير والمنهج المدرسي**، الكويت، مكتبه الفلاح للنشر والتوزيع.
- عزو عفانه وفتحيه اللولو (٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزه ، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الخامس ، العدد الأول.
- عزيز كاظم نايف ، يحيى عيد ردام(٢٠١٢):أثر استخدام استراتيجية (KWL) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامى، رسالة ماجستير ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة كربلاء.

- عطيات محمد ياسين (٢٠١١):اثر استخدام شبكات التفكير البصرى في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية بالسعودية، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد(١٤)، العدد(١) يناير.
- عماد جميل كشكو(٢٠٠٥):أثر برنامج تقنى في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزه، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزه.
- غازي طاشمان و سعود الخريش، مفضى المساعيد ، محمد المقصقص(٢٠١٢):أثر استخدام استراتيجيتي الذكاء المتعددة و الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي من مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء (الأردن)، **مجله الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، الأردن، المجلد(٢٠)، العدد(١)، يناير.
- غيداء صالح الزهرانى (٢٠١١):أثر استخدام استراتيجية (KWL)على التحصيل الدراسي فى مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة ، رساله ماجيستير ، كلية التربية، جامعه ام القرى.
- فاروق الروسان(٢٠٠١): **سيكولوجية الأطفال الغير العاديين "مقدمة فى التربية الخاصة"** الطبعة الخامسة ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- فاطمة حجاجي احمد(٢٠٠٥):فاعلية بعض من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات القرائية للتاريخ للصف الثاني الإعدادي ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، العدد(٣) فبراير.
- فاطمة محمد عبد الوهاب(**٢٠٠٥**):فاعلية استخدام بعض من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء و تنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد(٨) ، العدد(٤)، ديسمبر.
- فتحي جروان (٢٠٠٢):**تعليم التفكير(مفاهيمه وتطبيقاته)**، العين، دار الكتاب الجامعي.
- ـــ (٢٠٠٩):**تعليم التفكير (مفاهيمه و تطبيقاته)**، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.
- فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٠٩): **المعاقون بصريا رؤية جديدة للحياة** ، الطبعة الثانية، القاهرة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- فريال أبو عواد ، و أمال نجاتي عياش (٢٠١٢):أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، مجلد(٧) ، العدد(٢).
- فهد العليان(٢٠٠٥):**استراتيجية (KWL) في تدريس القراءة مفهومها ، اجرائتها ، فوائدها** ، مجلد كليات المعلمين ، المجلد(٥)، العدد(١).
- كاميليا كمال أبو سلطان (٢٠١٢):أثر استخدام استراتيجية KWL في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ، رسالة ماجستير ، ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزه.
- كمال سيسالم (١٩٩٧):**المعاقون بصريا خصائصهم و مناهجهم** ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٣):**التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة**، القاهرة ، عالم الكتب.
- ليلى نظيم بسيوني (٢٠١١): استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس بعض قضايا علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.
- ماجدة السيد عبيد(٢٠٠١):**تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة: مدخل الي التربية الخاصة**، عمان دار الصفاء للنشر والتوزيع
- ماهر عبد الباري (٢٠١٠):**استراتيجيات فهم المقروء و أسسها النظرية و تطبيقاتها العملية**، عمان ، دار الميسر للنشر و التوزيع.
- ماهر مفلح الزيادات (٢٠٠٣):أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية و النموذج الاستقصائي في التحصيل و تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف التاسع في مبحث الجغرافيا .رسالة ماجستير ، جامعة اربد ، الأردن.
- مجدى حبيب(٢٠٠٣): **تعليم التفكير في عصر المعلومات (المداخل – المفاهيم – المفاتيح – النظريات البرامج)** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٥):**التفكير من منظور تربوي (تعريفة– طبيعته–مهاراته–تنميته–أنماطه)**، القاهرة، عالم الكتب.
- ـــ (٢٠٠٥):**التدريس الإبداعي و تعلم التفكير** ، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- محسن علي عطية (٢٠٠٩): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء** ، عمان ، المناهل للنشر و التوزيع.

- محمد سعيد زيدان(٢٠١٠):فاعلية المواقف الحياتية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الإبداعي و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ، **دراسات في المناهج و طرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، العدد(١٦١)، أغسطس
- محمد عبد الحليم حسب الله(٢٠٠٥):فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مهارات حل المشكلات الرياضية لدى الطالبات المعلمات بكلية المعلمين بالبيضاء ، **مجلة كلية التربية بدمياط** ، العدد(٤٧).
- محمد عبد الله العارضة(٢٠٠٨):أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كليه الأميرة عالية الجامعية وعلاقه ذلك بأدائهم التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية ، رساله دكتوراه ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، الأردن.
- محمد سليمان أحمد، سوسن عبد الفتاح وهب، عبير محمد أحمد(٢٠١٢): **الإعاقات المتعددة "المفاهيم والقضايا الأساسية** "،عمان، زمزم للنشر والتوزيع.
- محمد محمود على (٢٠٠٢) : **تنمية مهارات التفكير من خلال البرامج التعليمية "رؤية مستقبلية**"، القاهرة، دار المجتمع للنشر والتوزيع.
- محمود حسن الأستاذ(٢٠١١):مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد(١٣)العدد(١).
- مدحت محمد صالح(٢٠١٣):فاعليه نموذج إديسون للتعلم من أجل الاستخدام في تنميه بعض مهارات التفكير التأملي و التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العملية ، المجلد(١٦)، العدد (١)، يناير.
- مريم بنت حمد الأحمدي(٢٠١٢):فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية القراءة الإبداعية واثره على تنمية القراءة الإبداعية واثره على التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** ، تصدر من جامعة الأمارات العربية المتحدة ، العدد(٣٢).
- عبد السلام مصطفى عبد السلام(٢٠٠٩): **تدريس العلوم و إعداد المعلم و تكامل النظرية و الممارسة**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ملاك محمد السليم(٢٠٠٩):فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيمائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(١٤٧).

- منى حلمى طلبه وسهير محمد توفيق(٢٠١٣):فاعلية التجارب المعملية المعدلة علي تنمية الاتجاه والتحصيل للطالبات الكفيفات بمحافظة الطائف ، **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** ، تصدرها رابطة التربويين العرب ، العدد(٣٣)، الجزء الثاني، يناير.
- منى سعيد أبو نأشي (٢٠٠٨): فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثامن عشر ، العدد (٦١)، أكتوبر.
- منى صبحى الحديدي(٢٠٠٩):**مقدمة في الإعاقة البصرية**، ط٣، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- مي مصطفى الشنيطي(٢٠١٤):فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتيا لتدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رساله ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق
- ميرفت سليمان عرام (٢٠١٢):أثر استخدام استراتيجية (KWL) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلاب الصف السابع الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزه.
- ناديه حسين يونس العفون(٢٠١٢):**الاتجاهات الحديثة في التدريس و تنمية التفكير**، عمان ، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- ناصر السيد جمعه وحسن شوقي على (٢٠١٤):**استراتيجيات تدريس ذو الإعاقة البصرية**، الرياض، دار الزهراء للنشر و التوزيع.
- ناصر محمد الجهوري (٢٠١٢): فاعليه استراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، تصدر عن رابطة التربويين العرب ، العدد (٣٢) ، الجزء الثاني، ديسمبر.
- نجم عبد الله الموسى (٢٠١٥): **النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة استراتيجية الجدول الذاتي (kwl) نموذجا**، عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- نسرين أحمد السويدي (٢٠٠٧):استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية ميزور للتعلم التحويلي لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة الإنجليزية ، رسالة ماجيستير ،كلية التربية ، جامعة بنها.

- نيفين حمزه البركاتى (٢٠٠٨):أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة و القبعات الست KWL في التحصيل و الترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث بمدينة مكة المكرمة ، رساله دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة ام القرى.
- هاله عبد القادر سعيد السنوسي(٢٠١٣):اثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنميه المفاهيم العلمية و التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة التربية العملية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد(١٦)، العدد(٥)، سبتمبر.
- هبة السيد عبد السميع(٢٠١١): فاعلية استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض مهارات فهم المقروء والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم و الاعتمادNAQAAE (٢٠٠٨): **وثيقة معاير جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي** – دليل لأدوات لجميع البيانات لدراسة التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي : Available at **www.naqqe.org**.
- **ـــ (٢٠٠٩):وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة علم النفس والاجتماع للتعليم قبل الجامعي.**
- وائل عبد الله محمد على (٢٠٠٤): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات و حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ، **دراسات في المناهج و طرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، العدد(٩٦)، أغسطس.
- وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨):فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الجمعية واستراتيجية KWL في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(٧٤)، يناير.
- ولاء أحمد غريب (٢٠٠٦):فاعلية استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستر، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- ياسر عبد الحميد الكبيسي (٢٠١١): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافيا والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي ، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية** ، العدد الثالث.
- يسرا شعبان بلبل(٢٠١٤):اثر برنامج كورت لتعليم التفكير في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعه الزقازيق.

ثانياً :المراجع الأجنبية

- Boss,C.&Vaughn,S.(2002).**Strategies for Teaching Students With Learning and Behavior Problems** .Boston .Allyn and Bacon.
- Campoy, R.(2010).Reflective thinking and educational solutions. clarifying what teacher educators are attempting to accomplish, **Srate Journal**, Vol. 19,NO. 2
- Choy, S.C&Oo (2012). Reflective Thinking and teaching Practices A precursor for incorporating critical thinking into the classroom, **International Journal of Instruction**, Vo1.5,No.1,Pp167-182
- Erika ,S , Sondang ,M &Rotua, P (2015).Improving Students Reading Comprehension Achievement by using K.W.L Strategy. **English linguistics Research.** Available at ,www. sciedupres. com/elr
- Flavell,j.H(1976). Metacognitive aspects of problem Solving In the Nature OF Intelligence,(ed)l. esnike,Hillsdale,N,J:Erlbaum.
- Gama,C (2000).The Role of Metacognition in Problem Solving :Promoting Reflection in Interactive Learning Systems,Abrief Introductory paper ,University of Sussex Online: http:// www. information. Uni –Trier –de/ey/db/Indices/A-TREE// Gama/ Claudia.Htm1.
- Griffith,B.& Frieden, G.(2000).Facilitating Reflective Thinking in Counselor Education and Supervision, **Academic Search complete**,Vol.40,NO.2,Pp82-39.
- Hartman,.J (2001).**Metacognition in learning and Instruction**. Theory, Research and Practice, Chapter 3,The City College of City University of NewYork.

- Imel . S.(2002**):"Metacognitive Skills for Adult Learning. (Trends and Issues Alert**, NO.39) .Clearinghouse on Adult . Columbus. OH.
- Jensen, e.(2012).Brain-Based Learning Truth or Deception Retrieved on:22/8/2012 .Available at :htpp:// www. jlcbrain. com.
- Josten, M.(2011).Reflective Thinking: A Tool for Professional Development in Educational Practice, Published PHD**,** College of Education, Walden University.
- Kember, D; Leung, D;Jones, A; Loke,A; Mckay,J;Sinclair, K;Tse, H;Webb,C; Wong, F, WONG M.& Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the level of Reflective Thinking **Assessment & Evaluation in Higher education** ,Vol.25, NO.4, Pp.380-395.
- Kim,Y.(2005):Cultivating Reflective Thinking :The Effects of A Reflective Thinking Tool on learners Learning Performance and Meta Cognitive Awareness in The Context of learning , Unpublished PHD, College of Education ,The Pennsylvania State University ,U.S.A.
- Koszalka, T.A & Song ,H.& Grabowski, B. (2001): Learners Perceptions of Design Factors Found in Problem –Based Learning (PBL) That Support Reflective Thinking **Association For Educational Communication and Technology,** Vol. 1-2 ,November.
- Kovalik, s & Olsen ,k(2010):Kids Eye View of science: A conceptual Intergrated approach to teaching Science ,k6, first edition, U.S.A:Sage.
- Lee, H.(2005): Understanding and Assessing Pre-service Teachers Reflective Thinking, **Teaching And Teacher Education** , Vol.21.

- Lukey,N .(2006). Philosophy For Children Hawaii and its Influence on the Development of Student Reflective Thinking in Classroom Discussion :Master of Education, College of Education, University of Hawaii.
- Lynelle, N. (2012): Reflective Thinking by Teachers and Improvement in Teaching Practice , Unpublished PHD, College of Education ,Oklahoma State University .
- Lyons, N(2010).**Handbook of reflection and reflective inquiry**. Mapping a way of Knowing for professional reflective inquiry, U.S.A .sppringer.
- Perez, K.(2008).**More Than100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction** .(n.d).California: Corwin Press.
- Phan, H.P.(2008).Predicting Chang in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles :A longitudinal study, British **Journal of educational psychology** .Vol .78.
- Pollard ,A Collins ,J. Simco, N, S. Wairin, J& Warwicek. p (2002). for **Reflective Teaching:Effective and Evidence- Informed Practice**, , London , NewYork Continum.
- Preseisen, B. Z. (2001).**Thinking Skills :Meaning and Models, Revisited ,** In. A. L Costa, Developing Minds: A Resource Book for teaching Thinking Alexandrid, Virginia: Association for supervision and Curriculum Development.
- Russback, s.k (2010).The Perceived Value of Reflective Thinking by Pre-service Teachers and New Teachers in Missouri**,** PHD Unpublished, College of Education , Arkansas State University .
- Semerci, C.(2007).Developing a reflective thinking Skills for teachers and student teachers, **Educational sciences: Theory & Practice**,Vol.7,NO.3,Pp.1369-1376.

- Song. H D: Grabowski, B.L. Koszalka, T. A& Harkness ,WL. (2006). patterns of instructional –school and college level problem – based learning environments, **AN International Journal of Learning and Cognition** .Vo1 ,NO .34,Pp. 63-87.
- Sternberg,S (2006)'Creative Leadership: its Decision, '**Educational Leadership**,Vol.36,NO2:Pp22-24.
- Yost, D., Sentner, S., &Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflections: Implications for teacher education programming in the 21st century. **Journal of Teacher Education,** 5(1), 105-131.
- Vadhan,V.&Stander,p.(1994).Metacognitive ability and test Performance among college students .**Journal of Psychology** 128(3),307-309.
- Zachary,W.& Lementec, J.C.(2000).Incorporating metacognitive capabilities in synthetic cognition .**Paper Presented in the proceeding of the Ninth Conference on computer Generated forces and behavioral representation**. Orlando ,FL.PP513-521.
- Zippay,C.(2010):An Exploration of the Critical and Reflective Thinking and the Culturally Relevant Literacy Practices of Two Pre-service Teachers, Unpublished PHD , College of Education, Tennessee State University.

Research results

1. There is a statistically significant difference at the level of (0.05) ranks among the middle-grades of the experimental and control groups in the post application of the test grades for the experimental group" .
2. There is a statistically significant difference at the level of (0.05) ranks among the middle-grades of the experimental group in the tribal application and posttest grades in favor of the dimensional application".
3. There is a statistically significant difference at the level of(0.05) ranks among the middle-grades of the experimental and control groups in the post application to test reflective thinking skills for the experimental group
4. There is a statistically significant difference at the level of (0.05) ranks among the middle-grades of the experimental group in the tribal application to test and posttest reflective thinking skills in favor of the dimensional application" .

- achievement test at the higher levels of Bloom's preparation (remembering and understanding and application and analysis, installing and calendar.)

Scientific-tuning tools and conduct includes the following:

- Presentation Tools of the study on the arbitrators to determine the sincerity of tools and modified in the light of the views.
- Apply study tools on the same scoping -gar the same basic research - to calculate stability, the coefficient of ease and difficulty, and time.
- Sample baseline study to identify and divided into two groups (experimental and control group) in two different schools to prevent the spread of the treatment.

4. Application Study tools tribally the study sample (experimental and control.)
5. Teaching units (cognitive processes and models of social processes) according to construct meaning experimental group strategy and the control group in the usual way.
6. The application of research tools Uday on the study sample (experimental and control).
7. To calculate Effectiveness construct meaning strategy will be processed the data using appropriate statistical methods according to the size of the sample and the nature of the variables.
8. discuss the results and their interpretation.
9. Provide recommendations and proposals in the light of the outcome of the study results.

previous setting and through the analysis tool developed by the researcher for this purpose.

3. To answer the third question: What is the effectiveness of building meaning in the teaching of psychology and sociology to develop thinking skills contemplative for visually impaired students in the second grade secondary strategy؟

The researcher thus:

- access to previous literature, which focused on strategies and metacognition in general and construct meaning strategy and, in particular, recognize the importance and the bases of the most important and procedural steps have thus contributing to lay the foundations of the theoretical framework.
- Teacher preparation guide for Ouhdta "cognitive processes" of the decision of psychology and alone "models of social processes" of the decision of Sociology of the second grade secondary visually impaired by using the sense strategy.
- Preparation pamphlet student activity and to contain a set of activities that contribute to the development of reflective thinking skills.
- test preparation reflective thinking skills and these skills represented in (detect fallacies, give explanations, to reach conclusions, put the proposed solutions).

To answer the fourth question: What is the effectiveness of building meaning in the teaching of psychology and meeting the academic achievement of second year secondary students visually impaired strategy؟

procedures of the Research:

1. To answer the first question: What should be thinking contemplative development of the disabled students visually skills? The researcher the following:
    - prepare a list of the skills of reflective thinking of what the current research aims to develop some of the skills of reflective thinking among students with disabilities visually in the second row secondary matter has necessitated identify those skills and reach to the list thinking contemplative necessary skills availability in the topics of psychology and the meeting scheduled on student content second grade secondary visually impaired and recognize the importance of these skills and their suitability to the nature of the material and the research sample and through the opinions of specialists in curriculum and teaching methods, and educational supervisors and teachers with the aim of development by building a sense strategy.
2. To answer the second question: What is the availability of reflective thinking in the curriculum of psychology and sociology scheduled on the second row secondary skills? The researcher thus:
    - two content analysis (cognitive processes and models of social processes) from the book of psychology and the meeting scheduled on the second row secondary students visually impaired in light reflective thinking skills, in order to judge the extent to which curriculum psychology and sociology to the skills of reflective thinking set out in the list of skills content

Instruments of the research

For the purpose of the study, the following instruments were designed and implemented by the researcher:

1. test the skills of thinking contemplative
2. Achievement test (the researcher

Research Methodology:

It will follow the researcher during the study the following approach:

- descriptive approach and so on:
    1. descriptive and analytical approach to the review of all previous studies on variables of the study and preparation of the research tools and lay the theoretical framework
    2. Content Analysis and two cognitive processes and models of social processes scheduled on the second row secondary students Alamaavien visually.
- quasi-experimental approach, in:

The researcher followed a quasi-experimental approach in her study on a sample of second grade secondary visually impaired students are divided into the following groups:

a. experimental group: the students who are studying two cognitive processes and models of social processes "group of rapporteurs on the second row secondary students visually impaired and using (kwl) strategy.
b. control group: a group of students who are studying the same group and two experimental content, according to the normal way and the usual organization of the school book.

❖ The second unit sociology " models of social processes."

And this unit have included a range of issues, and closely related to the society experienced by students and represented subjects in (socialization and social control problems) have been selected because they contain a lot of social problems and in need of the student contemplative look to find out the causes and try to propose solutions to these problems this also contributes to the development of reflective thinking skills.

(C) **Reflective thinking skills**:

- Parallelisms revealing.
- Provide convincing explanation.
- Conclusions.
- Proposed solutions.

Variables of the research

❖ The independent variable (kwl)strategy.

❖ And dependent variables are :

- reflective thinking skills.
- Academic achievement.

Materials of the research:

✓ A list of reflective thinking skills.

✓ The Teacher's guide for the units "cognitive processes and models of social processes," according to (kwl) strategy.

✓ The student's activity notebook including a group of activities for improving reflective thinking.

- **important for directors of psychology and the meeting**:

    1. the attention of the directors of psychology and sociology to accept the need to change his way of teaching followed the traditional route to the modern methods where the teacher's prompt and guide, not cued knowledge and encouraging teachers to use these modern methods for the development of different thinking patterns.

- **Important school community and researchers**:

    1. open field while many researchers to use different cognitive strategies metaphysical for the development of different styles of thinking visually disabled students.

Delimitation of the research

The current study was Limited to the following:

(A) **The Sample**

From the second grade secondary students Almaqin visually in the governorates (Dakahlia, Tanta, Zigzag)

(B) **The Instructional Units**:

- **The third unit of psychology "The cognitive processes**"

This unit was included a range of topics represented in the (sense and attention and memory) and Reflecting on these subjects find it contains many of the psychological processes that need further reflection and understanding and interpretation and conclusion the relationship between these processes, also requires the realization of the mind in the detection all fallacies that lead to psychological problems and try to find solutions to these problems and this in turn helps to develop reflective thinking skills.

2. it came in response to the requirements of cognitive psychology, and the disclosure of what is going on inside the mind of the learner's mental processes during his thinking on the problems posed in front of him.
3. try to get the learner from the molding system, which imposed by the traditional to the world of him can be called a free rein for reflection and meditation in order to reach the appropriate solutions and ideas and thinking and thinking about not only what is in front of him ready traditional solutions teaching methods.

❖ **Important to the teacher**:

1. directed by the teacher of the picture, which he used to emerge out Kmlguen knowledge to prompt and guide the students to acquire knowledge through guidance teacher about relying on modern strategies.
2. help the teacher to create an environment more like a drain community of inquiry based on the research and investigation and survey.
3. teacher training on how to accept unleash their students to think and generate ideas and encourage them and accept what they put forward ideas.

❖ **Important to curriculum planners**:

1. attention of planners curriculum psychology and sociology to the need to provide those skills curriculum reflective thinking.
2. You must pay attention to curriculum planners need to focus on different cognitive levels, not just at the lower levels only.

discover their experiences in order to communicate a new understanding.

4. provide a vision and clear theory of the concept of reflective thinking and the distinction between it and a lot of concepts that interferes with it.
5. change the teaching methods used in the field of philosophical learning materials that rely on memorization and conservation, to take the lesson in ways that speech is crucial to activate the role of the student in the classroom.
6. reflective thinking represents a gateway to other types of thinking solution to the problems and creative thinking and critic.
7. The approach to psychology and sociology if properly prepared and associated with a variety of educational activities associated with the reflective thinking skills enables students to knowledge of existing investment they have in the production of new knowledge and the essence of meditation.

Research importance:

Importance of the current research is due to:

- **importance to the learner:**
  1. In application of the principle of equal educational opportunities, and in line with the contemporary education goals that believe that every 'student can be a special case and the educational system must shoulder its responsibility towards all students regardless of their degree of disability.

academic achievement for students with disabilities visually in high school, and it identified the problem of induction in the following questions:

1. What is should be thinking contemplative development among visually handicapped students at the secondary level skills؟
2. What is the availability of reflective thinking in the curriculum of psychology and sociology, second grade secondary skills؟
3. How is effective construct meaning in the teaching of psychology and strategy meeting on the development of reflective thinking to the second grade secondary students from the visually impaired؟
4. How is effective strategy in the teaching of psychology and meeting the academic achievement of second year secondary students visually impaired?

Research perspective.

This research is based on a number of intellectual perspectives, including:

1. learning has become for the development of thinking of the most recent trends espoused by those interested and working in the field of education and the main philosophy of this trend in providing students with the knowledge and tools to give the opportunity for research and reflection and investigation.
2. Search still on the subject of reflective thinking and its role in education is relatively little so as to novelty and the lack of researchers and so current research tries to detect this role.
3. The importance of reflective thinking in the field of education, which referred to acts of mental and emotional preoccupied by individuals to

build the information and processed and converted into knowledge, it is the construction of the meaning of the meta-cognitive strategies that are closely linked to the development of higher-order thinking skills in general and reflective thinking in particular here's strategy crystallized the idea of current research.

Research problem

The research problem is that the reality of teaching psychology and sociology lacks a calibrated culture of quality, in terms of the design of the curriculum and method of display textbooks and related strategies for teaching and methods of evaluation, educational The content tends to the full account of the information and issues with the omission of knowledge gaps, as well as activities students are urged to reflect on the problems thought-provoking which the questions results in a making the learner tends to follow the normal teaching methods that rely in its entirety on the direct instruction of the information and the associated development of a culture of memory of the learner, or the so-called knowledge of sin and which is measured in the collection of the learner, including keepers of the text to know is, in essence, represent the lower levels of the cognitive behavior of the learner.

It is already clear to us the need for modern strategies that contribute to the development of different skills of thinking and away from traditional methods of teaching, which do not contribute to the development of thinking skills.

Therefore, the current research is trying to find out the effectiveness of building a strategic sense, re-organize content in light of the steps and the study of its impact on the development of reflective thinking and

Summary

The decision of psychology and sociology from the study material which is characterized by private nature due to the diversity of subjects and educational issues contained in it is closely linked to the different methods of thinking and so whether you're viewing Psychological and Social Problems need to reflect and analyze, understand and recognize the relationships and the extrapolation of events and relay the results of problem-solving and decision-making, all the skills of thinking may Tantvl learner of the quantitative level of education to the level of quality education.

Because of this unique nature of the decision of psychology and sociology, we do not exaggerate when we say that it comes on top of subjects important to the students of the visually impaired, because the age of the student at this stage corresponds to the second period in adolescence and the accompanying changes and undergone psychological problems, social and educational which affects the poor adaptation of visually handicapped students.

In spite of this importance, but many of the educational studies have shown that psychology and sociology are just a matter of collecting and compiling grades, without focusing on achieving the main objective of teaching psychology and sociology students visually impaired at the secondary level, a development of different thinking and help students skills to benefit from the knowledge gained by linking the reality in which they live, it may be due to poor academic content organization, and do not use appropriate teaching methods, adoption of the teacher on the way indoctrination while the student maintains a cycle of traditional as a recipient negative information away from employing its capabilities to

Abstract

Name: Rehabe El-Sayed Tourky

Search Title: Effectiveness construct meaning in teaching psychology and strategy meeting on the development of reflective thinking and academic achievement among students with visually impaired at the secondary level skills.

Aims of the research: the development of some reflective thinking skills and academic achievement among second grade secondary students visually impaired through reliance on building strategy.

It necessitated the study of the theory of the research and studies related to the subject of current research, in order to reach the philosophical foundations of the research, as well as the aim of reaching contemplative appropriate thinking for students of the second grade secondary visually impaired skills, and the content of the decision psychology and sociology.

The study Procedures have been presented tools and materials research and procedures are as follows:

- prepare a list **of** Reflective thinking skills necessary for the development of visually impaired students in the second grade secondary.
- teacher preparation guide for Ouhdta "cognitive processes" of the decision of psychology and unity "models of social processes" of the decision of Sociology of the second grade secondary visually impaired by using the sense strategy.
- preparation booklet student activity and to contain a range of activities that contribute to the development of reflective thinking skills.
- sample baseline study to identify and divided into two groups (experimental and control group) of light schools for the blind.
- Build Tools of the study, which consists of a test reflective thinking and achievement of academic skills
- application tools tribal study on a sample study (experimental and control
- teaching units (cognitive processes and models of social processes) according to construct meaning experimental group strategy and the control group in the usual way.
- Uday application of research tools to study sample (experimental and control)
- to calculate the effectiveness of the strategy will be to build meaning data using appropriate statistical methods to address according to the size of the sample and the nature of the variables.
- discuss the results and interpretation
- providing recommendations and proposals in the light of the outcome of the study results.

Mansoura university
Faculty of education
Curriculum & Instruction dept.

Effectiveness of (kwl) of Strategy in Teaching Psychology and Sociology on Developing Reflective Thinking Skills and Academic Achievement among the Visually Impair pupils in secondary

A thesis
A DISSERTATION Submitted for M.A. Degree in Education
(Curriculum & Instruction. Social Studies)

BY

Rehabe El-Sayed Tourky

Supervisors

Prof. Dr.
Ibrahim Mohammed Shoier
Prof of Curriculum & Instruction
{Science of Education}
Faculty of Education -Mansoura University.

Prof. Dr.
Asem El sayed Ismail
Asso. Prof of Curriculum & Instruction
{Philosophy and Social of Education}
Faculty of Education -Mansoura University.

2016